Entramando

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

Fabian Cabaluz Ducasse



Colección a-probar

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas.
Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario.

Fabian Cabaluz Ducasse

Primera edición
Santiago de Chile - Octubre 2015

Colección: A-probar

ISBN: 978-956-358-975-7

Editorial Quimantú
www.quimantu.cl
editorial@quimantu.cl

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas

NOTAS TEÓRICAS PARA POTENCIAR EL TRABAJO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMUNITARIO

FABIAN CABALUZ DUCASSE

Con colaboración de:
PAULA OJEDA PIZARRO





Escuela
Pública
Comunitaria



“Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, sólo hay adiestramiento instrumental”

Paulo Freire

“Se busca por lo tanto la ocupación de otro latifundio: el latifundio del saber (...)
Es preciso cortar la verja que lo protege, para que los pueblos puedan apoderarse de él, hacerlo productivo y transformarlo en un instrumento para conquistar formas más dignas y alegres de vivir”

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST

“Si el derecho del pueblo a determinar su propio desarrollo es reconocido, entonces el derecho del pueblo a determinar su propia producción de conocimiento y su propio aprendizaje debe ser también reconocido.
La educación debe ser un proceso de desarrollo de poder”

Gabriel Salazar

“O ciencia rebelde, nueva, constructiva, o ciencia de segunda clase, imitativa y desadaptada”

Orlando Fals Borda

Presentación entramada

Cuando, como Editorial Quimantú, nos proponemos publicar un libro como el que tienes en las manos, no lo hacemos con el fin de que siga engrosando bibliotecas o se pierda siendo cita en las notas al pie de los trabajos académicos, sino para que sea una herramienta que pueda contribuir a los procesos de transformación social que crecen desde los territorios y las comunidades. A diferencia de muchos otros, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*, posee la particularidad de no ser de esos libros que se hacen encerrados en las bibliotecas o elaborados a partir del cruce de diversos textos. Está lleno de reflexiones que nacen de experiencias reales, de vida, de lo que significa el trabajo territorial, comunitario, y lo que es la pedagogía militante, por lo que es un espacio donde el trabajo académico está enredado o *entramado* con lo que ha sido la experiencia práctica, teniendo los pies bien puestos en el barrio y el trabajo político-pedagógico. Es allí donde ubicamos a su autor, nuestro compañero y amigo, Fabian Cabaluz, a quien conocemos hace años en diferentes asambleas, actividades culturales, deportivas, políticas y educativas; o en espacios como el Colectivo Diatriba, la Escuela Itinerante A Pata Pelá y la Escuela Pública Comunitaria; y esta vez tenemos la oportunidad de conocerlo en su trabajo académico.

Y es que, sin duda, es muy distinto plantear propuestas de una educación para la transformación social, a partir de una serie de reflexiones elaboradas sólo desde la revisión bibliográfica o en posiciones muy bien ubicadas pero lejos de la realidad social, que desde el trabajo comunitario y territorial, o haciéndose presente y poniendo el cuerpo en los espacios que construyen movimientos, pues creemos que es en éste diálogo donde de verdad el libro hace su contribución concreta a la realidad. Por todo esto, nos es importante

evidenciar que este libro fue construido desde y para los trabajos político-pedagógicos comunitarios que están presentes en diversos territorios y lugares, tanto en la formalidad como fuera de ella, a modo de poder seguir nutriendo nuestras experiencias, pues, como dicen por ahí, "quien hace, sabe; pero quien piensa lo que hace, hace mucho mejor".

Además, éste es un trabajo que busca evidenciar y rescatar nuestras pedagogías latinoamericanas –que nos son propias–, alimentadas de diversas experiencias educativas populares, trabajo fundamental para recordarnos que lo que hacemos hoy no es totalmente nuevo, que somos parte de una historia de luchas contra todas las formas de opresión y explotación, y que tenemos un acumulado inmenso del que aprender para poder continuar con nuestros procesos.

Por último, el trabajo de nuestro compañero, amigo y hermano es importantísimo en cuanto a visibilizar lo que hemos estado siendo quienes en la lucha estamos. Para la comunidad que conforma la Editorial Quimantú, el Colectivo Diatriba y la Escuela Pública Comunitaria, es una gran alegría saber que es uno de los nuestros quien también contribuye en esta reivindicación. Esperamos que este primer libro del Fabián no sólo sea uno de tantos, sino que en verdad contribuya a abrir nuevos caminos…

Colectivo Diatriba / Editorial Quimantú / Escuela Pública Comunitaria

Septiembre, 2015

Prólogo

Agradezco sinceramente al autor de este macizo e importante libro, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*, por permitir introducirme con este prólogo a una reflexión tan profunda y polémica, como es la construcción del entramado de la Pedagogía Crítica Latinoamericana.

Si tal desafío era complejo antes de la escritura y publicación de este libro, se vuelve más apasionante y actual con las ideas que desarrolla el Fabián Cabaluz, en los 7 capítulos que organizan su obra.

Me complace particularmente prologar este libro por dos razones fundamentales, en primer lugar, porque acabo de publicar un libro sobre *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina* (2014), con la colaboración de mi amigo Jorge Osorio Vargas y en el cual tomamos posición epistemológica y política sobre lo que es, a nuestro juicio, la construcción de una pedagogía crítica transformativa para la educación pública de América Latina; y en esta toma de posición, hay puntos de enorme coincidencia de pensamiento y sentido con este libro de Fabián, pero también diferencias de énfasis y de contexto que, tal vez, hacen la novedad de este texto.

La segunda razón, es la oportunidad e importancia de una publicación como esta, ante los momentos de crisis de sentido que vive la educación pública chilena, latinoamericana y de muchos otros países del mundo. Sin duda con esta obra se pone el acento y se enfatizan voces y miradas teóricas que, hasta hoy día, han sido poco reconocidas por los intelectuales y los educadores latinoamericanos, rescatando a su vez reflexiones situadas en prácticas de educación popular que valoriza su autor. Lo interesante es que estas voces ponen el acento en una educación que adscribe a un pensamiento crítico

liberador, más amplio que lo puramente latinoamericano, para situarse como alternativa de construcción de conocimientos desde una perspectiva geográfica del sur.

Continuando con mi agradecimiento y complacencia de prologar esta obra, quisiera destacar la seriedad y rigurosidad con que ella se realizó y que partió con su tesis de Maestría, pero que ahora se transforma en un texto escrito mucho más amplio y actualizado en su contenido, que refleja una maduración intelectual importante de este joven educador chileno que, desde hace varios años, se ha vinculado a movimientos de educación popular en Chile y América Latina.

Al respecto, cabe señalar que el autor del libro junto al Colectivo Diatriba, vienen desarrollando experiencias de pedagogía crítica, orientados por las lecturas de algunos libros de Paulo Freire, por conversaciones con distintos educadores populares chilenos y latinoamericanos, pero además –como ellos/as no son repetidores de nadie y de nada, característica por lo demás muy propia de educadores/as críticos/as–, han buscado nuevos referentes, se han planteado problemas de pedagogía y los han investigado en sus propias experiencias de enseñar/aprender con otros/as.

Podríamos afirmar entonces que el libro que escribe Fabián es un estudio/sistematización de un pensamiento de Pedagogía Crítica de varias fuentes del conocimiento y del pensamiento liberador latinoamericano. Haciendo converger lo clásico, por ejemplo el marxismo, con aportes tan nuestros como Paulo Freire y Enrique Dussel; pero también valorando los aportes de otros/as cientistas sociales y educadores/as que hemos estado desde hace muchos años en esta lucha de crear pensamiento educativo crítico desde nuestra *América Profunda*, como dice el filósofo argentino Rodolfo Kusch.

A nuestro entender el aporte de este libro es doble, en primer lugar es una excelente selección sistematizadora de todas las fuentes posibles que *entraman la Pedagogía Crítica Latinoamericana*. En este *entramado*, a nuestro juicio, se colocan en un mismo estatus epistemológico a todas las fuentes analizadas, sin profundizar en las propias contradicciones teóricas y políticas que tal *ecumenismo* tiene para el desarrollo propio del espacio *territorial latinoamericano*.

Lo segundo que destaco, es su relectura y proyección de la *Pedagogía del Oprimido y de la Autonomía* de Paulo Freire contextualizándolos desde una visión actualizada y reflexiva, a partir de experiencias pedagógicas colectivas y una valoración de nuevas voces latinoamericanas que hemos avanzado a una teorización epistemológica y pedagógica de la llamada Pedagogía Crítica. En este sentido, me ha gustado su visión histórica-situacional del desarrollo del pensamiento educativo crítico con una transversalidad de ejes articuladores, los cuales hemos conversado en varias oportunidades académicas.

Si bien el libro que prologamos se centra principalmente en el aporte filosófico y político de la obra de Enrique Dussel, en su búsqueda de comprensión de sentidos pedagógicos actuales para la educación chilena y latinoamericana, avanza en una hermenéutica crítica que se expresa en contribuciones teóricas de varios autores latinoamericanos. Agradecemos en este sentido el valor que él le da a nuestros aportes a este debate/construcción de teoría crítica latinoamericana.

Este despliegue hermenéutico es un eje transversal de cada capítulo del libro, lo que en su conjunto, hacen a mi juicio, que sea una propuesta coherente de una Pedagogía Crítica de la Alteridad, de la Liberación de cualquier manifestación de opresión o dominación en las relaciones de formación y de acción del trabajo y de la vida comunitaria.

Y es justamente por la valoración que hago de esta transversalidad hermenéutica, que me honra elaborar este prólogo. Y aquí remarco el sentido político que tiene este libro.

En los momentos de crisis que vive la educación pública nacional y latinoamericana, que se hizo evidente por las reivindicaciones de sentido de calidad que debe tener ésta, planteadas por el Movimiento Estudiantil Chileno en las coyunturas de los años 2001, 2006 y 2011, es de urgencia posicionarse y contribuir al debate político, epistemológico y pedagógico que debe tener esa educación de calidad. Algunas ideas y propuestas temáticas han estado circulando desde hace muchos años en el discurso y reflexión de algunos pedagogos críticos nacionales y latinoamericanos, citados en este libro; otros temas/preguntas han surgido de las reflexiones que se derivan de las reivindicaciones estudiantiles. Entre esos temas más antiguos y los más actuales,

el texto de Fabián Cabaluz da algunas luces que me parecen importantes y originales. Algunos de sus aportes son:

- Es posible crear oportunidades de una educación radicalmente democrática, centrándonos en una ética de la liberación del oprimido/a, construida con la acción/reflexión de los/as oprimidos/as;
- Los fundamentos filosófico y epistémico-sociales de esa educación debiesen centrarse y emerger desde los territorios espaciales, productivos y culturales diversos en los cuales están instalados/as los/as oprimidos/as;
- También valores como la solidaridad, la complementariedad y la cooperación entre los diversos sujetos individuales y sociales que conforman esos territorios, debiesen orientar las prácticas pedagógicas que asumirían los/as docentes y las instituciones formadoras, en la Educación Pública;
- Los/as docentes, estudiantes y otros actores emergentes deben instalar en las prácticas formativas sus sentidos y los contenidos que requieren para su desarrollo personal y social; en fin,
- Las condiciones laborales de la acción pedagógica así como el espacio escolar, deben ser necesarios para liberar y potenciar la responsabilidad y el compromiso liberador que supone este paradigma crítico, en la educación pública nacional y latinoamericana.

No quisiera terminar este prólogo sin señalar unas breves palabras sobre la estructura y el devenir de la lectura de este libro; no haré una explicación en detalle del contenido del mismo. El libro está dividido en siete capítulos que se despliegan en contenidos diversos pero convergentes sobre el *entramado* histórico, situacional, epistemológico, político, pedagógico y operacional de la Filosofía de la Liberación y la Pedagogía Crítica Latinoamericana.

Para los que trabajamos en la educación y más todavía en los fundamentos de la educación, esta posible articulación nos parece muy desafiante y despierta de inmediato la curiosidad por saber cómo podrían articularse un filósofo argentino-mexicano, claramente adscrito a un paradigma materialista dialéctico, con una propuesta pedagógica Latinoamericana. ¿Cómo podrían dialogar y de él surgir una síntesis propositiva de cambio educativo? ¿Sobre qué proyecto o acción común pudiera darse este diálogo?

La lectura del libro me llevó a hacerme cómplice de esa búsqueda de Fabián; y pues bien, tengo la impresión que esto es lo que quiere el autor, que al leer su libro vayamos con sospechas, certezas y curiosidades, justamente lo necesario para comprenderlo y hacernos cómplices en su elaboración. Se trata de una invitación a un compromiso de cambio y de esperanza para la educación pública chilena y latinoamericana.

Quiero terminar este prólogo reiterando mi agradecimiento a Fabián por la oportunidad de renovar fuerzas y esperanzas de cambio. Quisiera felicitarlo por esta obra. Los educadores chilenos y latinoamericanos comprometidos con la Pedagogía Crítica, tenemos en esta obra un nuevo referente teórico. Ojalá que todos los que tengan la oportunidad de leerlo lo disfruten, nosotros, desde nuestra tribuna académica, nos comprometemos a analizarlo con nuestros eventuales estudiantes y a difundirlo como referente de nuestras propias publicaciones.

Prof. Dr. Rolando Pinto Contreras

Santiago de Chile,
Julio de 2015.

Notas preliminares

I

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, es parte de un trabajo rústico, realizado con los tiempos pausados y cotidianos del trabajo artesanal, similar a las labores de nuestras abuelas y madres que con paciencia, en momentos de pausa y tranquilidad, recogen sus hilos, hebras o lanas y comienzan a crear: escogiendo colores, imaginando motivos, proyectando usanzas, entrelazando materiales, urdiendo lienzas, entrecruzando sentimientos, enredando palabras y reflexiones.

En términos estrictos, el entramado pedagógico que presentamos, responde a un trabajo que se esfuerza por urdir fragmentos del pensamiento pedagógico crítico que emana desde el sur, para tramarlo con reflexiones y postulados filosóficos, ético-políticos y sociológicos. Ahora bien, para nosotros la construcción de dicho entramado, responde a la importancia de superar aquellas concepciones que reducen el campo pedagógico a aspectos instrumentales, despolitizados y simplistas, las cuales, por lo menos desde la realidad chilena, han contribuido a tecnificar, des-intelectualizar y mecanizar nuestro trabajo.

Preocupados por transformar esta problemática, intentamos re-impulsar el encuentro, la ligazón y el diálogo entre la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía en general, pero particularmente entre la Filosofía de la Liberación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas[1]. Dicho trabajo, configurado

1 Cabe advertir, que la *obra gruesa* del libro emana de la tesis para optar al grado de Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Dicho trabajo llevó por título: "Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Una aproximación teórico-política a la obra de Enrique Dussel" y fue defendida el 27 de agosto 2014.

con pretensiones de dialogicidad, nos permitirá avanzar en el refinamiento epistemológico del campo pedagógico, pero a su vez, en dotar de mayores grados de concreción y praxis al campo filosófico[2]. Conjuntamente, nos interesa detenernos particularmente en la Filosofía de la Liberación elaborada por Enrique Dussel, puesto que sus contribuciones éticas, filosóficas y políticas, nos permitirán configurar un cuerpo categorial interesante para nutrir y fortalecer el desarrollo del campo pedagógico y de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pretende distanciarse del ejercicio académico e intelectual que acumula y produce conocimiento aséptico, indiferente y distanciado de las comunidades educativas y territoriales. A contra-pelo de aquellas formas de producción, nuestro trabajo se enmarca en el esfuerzo de profesores/as, pedagogos/as críticos/as, trabajadores/as de la educación y educadores/as populares, que intentan retomar la teoría crítica, para transformar y potenciar sus prácticas cotidianas. Desde nuestra perspectiva, la teoría crítica debe ser re-apropiada para acompañar, nutrir y potenciar los procesos de organización y lucha que dinamizan las comunidades, los colectivos y los movimientos.

A su vez, el entramado pedagógico que ponemos a disposición, pretende contribuir en la organización y sistematización de lecturas, bibliografía y autores asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Desde nuestra perspectiva, quienes trabajamos en el campo educativo, debemos lograr reconocer la enorme tradición crítica del pensamiento pedagógico latinoamericano, lo que implica al menos tres desafíos: Uno, asumir que las pedagogías críticas no son patrimonio exclusivo de pedagogos norteamericanos como Michael Apple, Henry Giroux o Peter McLaren, por nombrar sólo los más influyentes. Sus aportes desde el Norte son relevantes, por tanto debemos conocerlos, estudiarlos y problematizarlos, pero obviamente para la compleja realidad de *Nuestra América* son insuficientes. Dos, debemos avanzar en des-personalizar

2 Sobre la importancia de articular la Filosofía de la Liberación al campo pedagógico y educativo, nos parece pertinente reseñar las palabras del filósofo y educador popular uruguayo José Luis Rebellato quien señaló: "La filosofía de la liberación encontrará, sin lugar a dudas, una fuente permanente de compromiso y de elaboración teórica en la educación popular liberadora. Ante todo, un lugar de compromiso, puesto que la filosofía de la liberación no es sólo una elaboración teórica, sino una opción que implica la totalidad de la vida" (Rebellato, 2008; p. 205).

las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, centradas por décadas principalmente en la obra del pedagogo brasilero Paulo Freire. Para nosotros, la lucidez y relevancia del pensamiento freiriano es incuestionable, sin embargo, debemos resguardarnos de no invisibilizar y postergar los planteamientos pedagógicos elaborados por otros/as pedagogos/as de la región, quienes pueden arrojar muchas luces para complejizar los debates y problemas que aquejan actualmente a Latinoamérica. Y tres, debemos intentar indagar en la tradición crítica de nuestro pensamiento pedagógico, para visibilizar experiencias educativas transformadoras, para desempolvar autores/as y textos marginados del campo pedagógico y para intentar reconstruir una historia pedagógica coherente con proyectos sociales de carácter contra-hegemónico.

En la dirección señalada, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, pretende contribuir al menos un poquito, en el fortalecimiento de pedagogías-otras, es decir de cuerpos teóricos y prácticos que emergen a partir de las necesidades y problemáticas que atraviesan las subjetividades, comunidades y pueblos dominados/as, excluidos/as y subalternizados/as. Insistiremos tercamente en nuestra preocupación por potenciar pedagogías no-elitizadas, infecundas ni ajenas a los/as oprimidos/as; pedagogías-otras que reivindiquen la praxis liberadora, no-contemplativa, sino que crítico-práctica, que sean capaces de poner al servicio de la organización y las luchas sociales todo su caudal analítico, crítico, propositivo; pedagogías-otras que ancladas a las inquietudes y esperanzas de sus comunidades y territorios, colmen de sentido popular y liberador sus horizontes de acción.

La re-configuración o el fortalecimiento de estas pedagogías-otras, debe ser capaz de dialogar con todas aquellas abundantes y fructíferas vertientes socio-críticas del pensamiento Latinoamericano. En esta dirección, creemos que todos aquellos planteamientos teóricos, ético-políticos y metodológicos que permitan problematizar posiciones eurocéntricas, colonialistas, capitalistas, patriarcales, racistas, etc. deben ser capaces de entretejerse con las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Re-tomar aquellos caminos que nos encuentren con el marxismo latinoamericano; con las teorías de la dependencia; con la Teología de la Liberación; con la sociología liberadora y la investigación-acción participativa y militante; con los planteamientos de la comunicación popular; con las formulaciones teóricas del Grupo Modernidad/Colonialidad; y por supuesto con la Filosofía de la Liberación, es una tarea pendiente y

fundamental para nuestras pedagogías. Avanzar en ese encuentro, es una de las pretensiones más importantes de este libro.

II

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nace *desde dentro* del complejo y plural movimiento social chileno, *desde dentro* del conflictivo y tensionado campo pedagógico, *desde dentro* del creciente espectro de organizaciones y colectivos de profesores/as y desde dentro de espacios educativos comunitarios que reivindican la Educación Popular como herramienta de organización y resistencia.

Profesores/as, educadores/as populares, pedagogos/as, trabajadores/as de la educación e investigadores/as podemos aportar en los procesos de transformación social, poniendo a disposición de las comunidades educativas y territoriales todos nuestros conocimientos y saberes. Desde aquí, reivindicamos las pedagogías críticas, puesto que en términos ético-políticos, teóricos, metodológicos y conceptuales, pueden contribuir en la construcción y fortalecimiento de proyectos educativos a nivel local, regional y nacional; pueden vigorizar procesos organizativos de sectores sociales en resistencia; pueden acompañar instancias de sistematización de saberes y de auto-reconocimiento colectivo; pueden motorizar procesos de concienciación integral; pueden ayudar en la reconstrucción de memorias e historias locales; pueden robustecer, en contenido y forma, los espacios participativos, deliberativos y asamblearios de colectividades sociales, entre muchas otras posibilidades. Ahora bien, lo que nos interesa dejar planteado, es que como sujetos sociales que trabajamos en la esfera educativa, debemos re-apropiarnos del trabajo pedagógico, reivindicándolo como terreno de acción, como uno de nuestros territorios de lucha y esperanza.

Desde el campo pedagógico y desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos ejercer la politicidad que implica nuestro quehacer como profesores/as, educadores/as populares y trabajadores/as de la educación. En este sentido, al posicionarnos desde lo pedagógico como nuestro campo de disputa, podemos desplegar un discurso y una práctica de compromiso con las comunidades educativas y territoriales. Dicho horizonte de compromiso,

no podemos entenderlo desde perspectivas asistencialistas, paternalistas y caritativas, sino más bien como vértice de un proyecto político que se despliega en la apertura sistemática y constante al Otro/a, un proyecto que se moviliza haciéndose cargo de la interpelación de justicia y dignidad del Otro/a oprimido/a y explotado/a; un proyecto que brega por erosionar las estructuras históricas responsables de la pobreza, el dolor, la indiferencia, la injusticia y el sufrimiento humano.

Al posicionarnos desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, al reivindicar proyectos políticos liberadores y al adscribir a una praxis de compromiso con las comunidades educativas y territoriales, nos estamos oponiendo explícitamente a los derroteros de la educación de mercado, de la cultura autoritaria que prima en numerosas escuelas del país y de las instituciones educativas que reproducen acríticamente el actual patrón de dominación (capitalista, patriarcal, racista, adulto-céntrico). Sin embargo, más allá de la simple oposición, nos parece importante avanzar en la prefiguración –discursiva y práctica– de experiencias pedagógicas y educativas radicalmente transformadoras. Obviamente, y en coherencia con algunos planteamientos formulados en este entramado, deben ser las voces colectivas quienes sistematicen, problematicen y difundan el trabajo educativo realizado por sus comunidades. No nos corresponde a nosotros avanzar en esa dirección.

Ahora bien, como ya señalamos, nuestro tejido pedagógico dialoga con experiencias educativas comunitarias y populares, por tanto, pueden leerse entre-líneas diferentes reflexiones, discusiones y síntesis de un proceso de largo aliento, que como dicen algunos/as compañeros/as, responde a un Chile que se viene entramando en silencio, a pulso, desde abajo y sin permiso.

III

Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se organiza a partir de siete capítulos, los cuales pueden ser leídos con plena autonomía, puesto que cada uno de ellos se detiene en un nudo problemático específico, en un debate teórico-político particular. Dicha disposición se sustenta en el deseo de que cada apartado pueda ser ocupado en espacios de auto-formación, reflexión y diálogo levantados por profesores/as, educadores/as populares

y trabajadores/as de la educación. De manera muy sintética y con el afán de facilitar la lectura de nuestro entramado, nos parece importante señalar que su planteamiento argumental se despliega de la siguiente manera:

En el primer capítulo, nos introduciremos en el concepto de *campo pedagógico* y realizaremos una primera aproximación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, centrándonos en su historia, en sus ejes y nudos constitutivos.

El siguiente apartado, se centrará en el nudo problemático asociado a la praxis pedagógica de liberación. En él, retomaremos planteamientos de la Filosofía de la Liberación y la pedagogía freiriana, y particularmente nos detendremos en los conceptos de *concienciación*, *praxis dialógica* y algunas dimensiones del debate entre *utopía, esperanza y factibilidad*, en relación con el campo pedagógico.

El capítulo tercero, se concentrará en el concepto de *Alteridad* profundizado por la Filosofía de la Liberación, para desde allí detenerse en planteamientos de las pedagogías feministas, la relevancia de la cultura popular para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y finalmente recogeremos reflexiones de las teorías de la desescolarización.

En un cuarto apartado, focalizaremos en el nudo problemático asociado al trabajo capitalista. Para ello, comenzaremos recogiendo la pertinencia de la obra de Karl Marx a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. En segundo orden, analizaremos aportes sociológicos de las teorías de la reproducción para comprender la compleja relación entre el sistema escolar y el trabajo asalariado. Y finalizaremos este capítulo con el concepto de *trabajo vivo* elaborado desde el campo filosófico para desde él bosquejar algunas reflexiones sobre una educación más allá del capital.

En el capítulo siguiente, nos concentraremos en reflexiones sobre la comunidad y sus aportes para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Comenzaremos recogiendo conceptualizaciones preliminares sobre la comunidad y lo comunitario, posteriormente retomaremos el concepto de *comunidad de vida* elaborado desde la Ética de la Liberación, y para cerrar, proyectaremos algunas reflexiones sobre la posibilidad de prefigurar comunidades-otras y potenciar desde la eco-pedagogía una nueva relación con la comunidad planetaria.

En el capítulo seis de nuestro entramado, nos centraremos en el complejo debate sobre la descolonización del campo educativo y pedagógico. Para

ello, recogeremos contribuciones del Grupo Modernidad/Colonialidad que cuestionan el *eurocentrismo*, la *dependencia*, la *colonialidad del poder* y la *geopolítica del conocimiento*. Para finalizar dicho apartado, sintetizaremos planteamientos de las llamadas Pedagogías Decoloniales Latinoamericanas.

Finalmente, en nuestro último capítulo, y sintetizando el grueso de los planteamientos formulados en el libro, propondremos ocho horizontes de posibilidad para la construcción de proyectos político-pedagógicos comunitarios.

Desde nuestra perspectiva, con el pasar de las hojas y de los capítulos, se va configurando un entramado que a ratos puede parecer tirante y resistente, pero que sin dudas contiene innumerables espacios sueltos, distendidos y retorcidos. Nuestro entramado, pretende ser riguroso, pero evidentemente con pretensiones no basta. Probablemente habrá que desarmar fragmentos, desatar nudos y volver a crear. Para todo ello, las contribuciones que puedan realizarse desde el otro lado del libro, serán calurosamente bienvenidas.

IV

No podemos iniciar el libro sin agradecer con inmenso cariño a todos y todas quienes de manera directa o indirecta hicieron posible su elaboración:

Desde el *mundo académico* agradecemos a Lidia Rodríguez, Jaime Massardo y Rolando Pinto, quienes revisaron y corrigieron con agudeza el texto y discutieron en profundidad cada una de las reflexiones políticas y pedagógicas bosquejadas aquí. A los/as académicos/as del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, y a los/as docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quienes generosamente han contribuido a configurar nuestra mirada pedagógica.

Desde el *mundo de la militancia*, agradecemos a todos/as los/as compañeros/as del Colectivo Diatriba, la Escuela Pública Comunitaria, la Editorial Quimantú y la Cooperativa de Investigadores y Educadores Populares (CEIP - Argentina), soñadores y soñadoras que en el insomnio de la praxis construyen cotidianamente, una sociedad más alegre, digna y rebelde. Que con nuestro trabajo cotidiano, nuestras extensas jornadas de asambleas, reuniones, actividades,

espacios auto-educativos y mucho más, sigamos sembrando vida comunitaria y poder popular.

Desde el *mundo de las amistades entrañables*, agradecemos a los *históricos del Peda* Javier, Mauri, Clau y Ro, y a mis primos-hermanos Felipe, Gabriel y Osvaldo, porque con todos/as ellos/as hemos cultivado el estar-juntos/as, la conversación sincera, la alegría fraterna, el malestar colectivo, el pan y a veces el vino.

Y desde el *mundo que vive en el calorcito profundo del corazón*, a Jorge y Tere (mis viejos/as), a Danilo y Fernanda (mis hermanos/as), a Thiago, Maty, Osvaldo, Paulina, David, Amanda, Emiliana e Inti (mis sobrinos/as) y por supuesto a Paula, compañera hermosa de una vida intensa.

CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICO-POLÍTICAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

Campo pedagógico: Nuestro territorio de lucha

Sobre los conceptos de campo y campo científico

Para poder aproximarnos al debate en torno a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, debemos realizar un ejercicio previo que nos permita entender a la Pedagogía como un espacio plural, dinámico e histórico, atravesado por intereses de diversa índole y por relaciones de poder asimétricas. Desde esta perspectiva, nos interesa rescatar tres elementos centrales del concepto de *campo* y específicamente del concepto de *campo científico*, elaborado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu.

En primer lugar, el concepto de campo es una metáfora espacial que remite a un recorte o a una esfera de la realidad (campo político, campo económico, campo intelectual, campo científico, etc.). Dichos espacios, se articulan, se entrelazan y se co-constituyen permanentemente, es decir no pueden ser analizados como espacios completamente autónomos, independientes y aislados, sino que más bien debemos considerarlos como esferas que disponen de una autonomía parcial y relativa. Cada campo se encuentra provisto de reglas propias, posee formas específicas e historias particulares, las que son posibles de comprender a partir de un ejercicio analítico, que implica al menos el reconocer su estructura interna, sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y estrategias, sus intereses y sus límites.

En segundo lugar, el concepto de campo refiere al movimiento dinámico de diferentes actores sociales o instituciones que disputan o luchan por la hegemonía al interior del espacio social. Aterrizando este planteamiento a la especificidad del campo científico, esto implica una lucha competitiva

por el monopolio de la autoridad científica, lo que consiente a los actores e instituciones a intervenir y hablar legítimamente en materia científica. De manera notoria, a partir de los planteamientos de Bourdieu (2002), podemos sostener que la lucha (en todas sus formas) por alcanzar la hegemonía del campo científico, evidencia una relación directa e indisociable entre ciencia y política, entre saber y poder, lo que permite problematizar y cuestionar de raíz las nociones que sostienen la existencia de una ciencia objetiva, neutra, pura e incontaminada. A partir de dicha conceptualización, podemos visibilizar y explicitar la politicidad subyacente al campo científico.

Y en tercer orden, cabe enfatizar en que al interior del campo los actores e instituciones ocupan posiciones o niveles diferenciados en las jerarquías instituidas. Planteado en otros términos, existen relaciones asimétricas de poder entre los diferentes sujetos sociales, lo que permite afirmar que algunos pueden direccionar prácticas, controlar recursos, imponer paradigmas, teorizaciones y conceptualizaciones, definir límites entre lo *legítimo* y lo *ilegítimo*, entre otras facultades; y otros quedan en posiciones de subalternización y exclusión. Es decir, dentro de todo campo existen actores dominantes, que ocupan altas posiciones en su estructura interna, y actores dominados, que ocupan posiciones marginales, por tanto la lucha siempre se despliega de manera desigual (Bourdieu, 2000, 2002, 2009 y 2012).

La existencia de una multiplicidad de actores al interior de cada campo, disputando la hegemonía desde posiciones diferenciadas de poder, nos permite visualizar la existencia de intereses y estrategias de carácter disímil, contradictorio y/o antagónico. En general, los actores dominantes despliegan intereses y estrategias reproductivas o de conservación tendientes a perpetuar el orden establecido. Dentro del campo científico esto implica mantener instituciones, instrumentos, sistemas generadores de percepción y acción, medios de circulación, instancias de consagración como premios, etc. Mientras que los actores subalternizados, pueden asumir estrategias de subversión en que se rechazan las rutas y límites trazados por las fuerzas dominantes, lo que implica romper el *contrato fundante* y crear nuevos principios de legitimación, siendo acusados por los actores hegemónicos, de realizar prácticas heréticas (Bourdieu, 2000, 2002 y 2009).

Los elementos planteados permiten instalar una batería de interrogantes que pueden ser útiles al momento de abordar reflexiones sobre el campo

pedagógico. Entre ellas podemos destacar las siguientes: ¿Cómo se articula el campo pedagógico con otros campos del mundo social (campo político, campo económico, campo científico, etc.) ¿Cuáles son las especificidades del campo pedagógico? ¿Qué se disputa al interior del campo pedagógico? ¿Qué actores, instituciones y fuerzas sociales disputan su hegemonía? ¿Qué actores son subalternizados, marginados y silenciados? ¿Qué intereses y estrategias despliegan los diferentes actores sociales? ¿Quiénes controlan y definen la distribución de recursos económicos para investigar y producir conocimiento pedagógico? ¿Quiénes son excluidos de dicha distribución? ¿Qué temáticas de investigación y qué problemáticas educativas se priorizan y excluyen? ¿Qué lugares y roles ocupan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas al interior del campo pedagógico?

El concepto de campo pedagógico

Abordar con detención las preguntas señaladas con anterioridad supera las pretensiones de este escrito, sin embargo, nos parece relevante recoger los elementos asociados al concepto de campo, para acoger sus interpelaciones, atender sus énfasis y reflexionar sobre las potencialidades[3] del concepto de campo pedagógico.

Al respecto, nos parece importante posicionarnos desde el concepto de campo pedagógico, puesto que permite analizar nuestra esfera de acción/reflexión articulada *con* y atravesada *por* otros campos sociales (culturales, políticos, económicos, etc.), posibilitando una comprensión compleja de nuestra disciplina, entrelazada a otros espacios que precisamente contribuyen en su configuración, es decir, nos permite comprenderla como una esfera co-constitutiva de la totalidad social.

Desde esta perspectiva, parece evidente señalar que por un lado, el campo pedagógico se encuentra tironeado por el campo político, el que intenta definir qué tipo ciudadano requiere determinada sociedad; por el campo

3 Desde nuestra perspectiva, una de las principales potencialidades subyacentes al concepto de *campo* elaborado por Pierre Bourdieu, es que nos permite visibilizar sus dinámicas internas y externas de funcionamiento, lo que facilita el despliegue riguroso de estrategias de disputa hegemónica.

económico, el que aspira a definir el tipo de sujeto económico, trabajador y consumidor requerido; por el campo cultural el que reivindica y legitima ciertas subjetividades y saberes, relegando y postergando otros; y por otro lado, el campo pedagógico también interpela y tensiona a los campos señalados, por ejemplo, exigiendo transformaciones políticas que garanticen participación a la pluralidad de actores sociales, acusando a la esfera económica de profundas desigualdades en el acceso y en las condiciones de trabajo, y cuestionando los estereotipos y modelos culturales promovidos por la sociedad de consumo.

Además, posicionarnos desde el concepto de campo pedagógico nos impulsa a analizar las especificidades y particularidades que históricamente han ido dando forma a nuestra esfera de acción/reflexión. Detenernos en la historia específica del campo pedagógico, en su estructura interna, sus luchas, el despliegue de sus relaciones de fuerza y la delimitación de sus límites, es un trabajo que, a pesar de distintos esfuerzos en América Latina, sigue siendo germinal. A lo largo del presente texto nos interesa contribuir, aunque sea mínimamente, en el análisis de sus formas específicas, para llegar a comprender el terreno en que emplazan y despliegan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Como hemos señalado, recoger el concepto de campo pedagógico nos invita a comprender nuestra disciplina como un escenario de luchas internas en que distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones, se enfrentan por configurar nuevas relaciones de poder, por establecer jerarquizaciones, por lograr la hegemonía. El campo pedagógico es un campo de luchas, no es un espacio pacífico, neutro ni objetivo, puesto que no puede disociarse de los conflictos de poder (Bourdieu, 2002; Puiggrós y Gómez, 2003).

Así entonces, una de las mayores riquezas de acoger el concepto de campo, refiere al reconocimiento explícito de que la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva, puesto que en ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, filosóficas. Lo anterior nos alerta contra aquellas corrientes que reducen la pedagogía a aspectos técnicos, instrumentales, mecánicos. Dichas corrientes asociadas originariamente al positivismo, han establecido una disociación entre filosofía y pedagogía, lo que permitió desarrollar procesos de tecnificación del campo. Desde los orígenes de la pedagogía moderna estas corrientes han intentado disociar

lo técnico de lo político, por lo que han pensado el campo pedagógico como espacio exento de relaciones de poder, es decir, escindiendo las complejas relaciones entre saber y poder (Nervi y Nervi, 2007; Grinberg, 2008).

El reduccionismo técnico de la pedagogía ha sido uno de los factores responsable de volver la educación y la enseñanza opaca y rutinaria, de deificar los recursos de aprendizaje, de burocratizar la práctica docente, de encerrar la pedagogía a los muros de la escuela y del aula, amarrándola a planificaciones y evaluaciones estandarizadas, de despojar a los pedagogos de la posibilidad de vincular la pedagogía con las dimensiones filosóficas, éticas y políticas. Desde una perspectiva crítica, la pedagogía no puede reducirse a lo empírico, a lo corroborable o a lo técnico-instrumental, sino que debe abrirse al deber ser, a los problemas valóricos y éticos de la sociedad actual, debe trabajar por dignificar la vida de los sujetos y las comunidades. Por lo mismo, el desafío sigue siendo incorporar la eticidad, la politicidad, la racionalidad-crítica, la liberación, como aspectos relevantes del campo pedagógico. He aquí tal vez una de las principales contribuciones del entramado que intentaremos tejer, enredando las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con la Filosofía de la Liberación dusseliana (Giroux, 1990; Manacorda, 1995; Adorno, 1998; Nervi y Nervi, 2007).

Ahora bien, la crítica formulada al reduccionismo técnico y el énfasis puesto en la politicidad del campo pedagógico, no puede hacernos caer en posiciones que rechacen o se opongan a la especificidad del campo científico, macro-cosmos que abarca al campo pedagógico. Es decir, parece relevante alertar sobre dañinas interpretaciones que reduzcan y/o subsuman lo pedagógico, a lo político o lo económico. Planteado por el sociólogo de referencia: "La reducción a lo 'político', que arrastra la ignorancia de la lógica específica de los campos científicos, implica un renunciamiento, por no decir una 'dimisión': Reducir el investigador al rol de simple militante, sin otros fines ni medros que los de un político ordinario, es anularlo como científico capaz de poner las armas irremplazables de las ciencias al servicio de los objetivos perseguidos" (Bourdieu, 2009; p. 125).

Así planteado, cabe enfatizar en que no queremos renunciar al campo pedagógico para remitir nuestro trabajo a lo meramente político; así como tampoco queremos reducir nuestro actuar al trabajo técnico (que pretende ser objetivo y neutral) o al *activismo militante* que rechaza las armas teóricas,

conceptuales y metodológicas del campo disciplinar. Nuestro trabajo propone ser político-pedagógico, asumiendo y encarando las luchas y conflictos (teóricas, conceptuales, metodológicas, institucionales, etc.) al interior del campo pedagógico, y a su vez, propone ejercer desde la praxis, por ende desde la articulación armónica entre acción y reflexión, la militancia comunitaria. En síntesis, se trata de desplegar un trabajo de largo aliento en la construcción de procesos organizativos y de transformación radical *con* y *desde* comunidades y territorios históricamente dominados, marginados, excluidos.

Como hemos señalado en varias oportunidades, el concepto de campo pedagógico refiere a disputas entre actores sociales, discursos, prácticas e instituciones que disponen de relaciones asimétricas de poder, quienes permanentemente sintetizan acuerdos y compromisos, y despliegan conflictos y contradicciones. Las distintas correlaciones de fuerzas entre los actores, genera discursos y prácticas pedagógicas dominantes que han logrado subalternizar, invisibilizar, marginar y silenciar a otras. Así entonces, tras la noción de campo pedagógico reside también la dualidad de las relaciones de poder entre dominadores y dominados (Apple, 1996 y 2000; Giroux y McLaren, 1998; Puiggrós y Gómez, 2003).

La disputa por la hegemonía al interior del campo pedagógico se traduce en competencias y conflictos por alcanzar el monopolio de la autoridad científica, o planteado en otros términos por alcanzar legitimidad y reconocimiento social. Esto último articulado a los planteamientos sobre las relaciones asimétricas de poder, nos lleva a señalar la existencia de disparejos niveles de autoridad científica, diferenciados de acuerdo a las posiciones que ocupan los actores sociales y las instituciones en las jerarquías instituidas (en los aparatos institucionales) del campo pedagógico. Aunque parezca trivial, y con el objetivo de ejemplificar las relaciones de poder asimétricas que existen y actúan al interior del campo pedagógico, podemos constatar que no es lo mismo hablar como estudiante de pedagogía, que como investigador con amplio recorrido en temas educativos; no es lo mismo ser investigador de universidades marginales que serlo de universidades *emblemáticas* o tradicionales; no es lo mismo producir conocimiento pedagógico desde instituciones Latinoamericanas, que desde una *prestigiosa* universidad francesa.

Planteado en términos generales, el monopolio de la autoridad científica en el campo pedagógico parece estar asociado a agencias internacionales como

la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, quienes *orientan* reformas educativas, políticas curriculares, modelos de enseñanza-aprendizaje, procesos de innovación didáctica, entre otras. Paralelamente, a nivel nacional existen agencias de expertos de carácter privado, público y/o mixto (centros de estudio, centros universitarios, centros de investigación avanzada, unidades gubernamentales, etc.), las cuales se encuentran legitimadas a la hora de direccionar la política educativa. Obviamente, tras el monopolio de la autoridad científica quedan excluidos numerosos centros de investigaciones y estudios, pero lo que nos parece más preocupante es que los conocimientos, saberes y experiencias de miles de comunidades educativas y locales (estudiantes, profesores/as, familias, vecinos/as, barrios) son relegados, invisibilizados y sometidos.

Precisamente, quienes acceden a las posiciones hegemónicas del campo pedagógico, disponen de la facultad de delimitar el campo, es decir, de definir los límites de lo pedagógicamente legítimo, lo que repercute en la asignación de recursos para el trabajo de investigación y acción pedagógica. En esta dirección, parece evidente que al no financiar estudios, investigaciones y proyectos que permitan potenciar las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, las experiencias de Educación Popular y los proyectos educativos que nacen desde abajo, se está decidiendo marginarlos del campo pedagógico. Lo situado fuera de los límites del campo, lo no-científico, lo no-pedagógico, se deslegitima, se recluye a espacios fronterizos y periféricos, se le niega el acceso a recursos para acumular, producir y divulgar conocimiento, logrando su marginalidad e imposibilitando la eventualidad de poner en cuestión los fundamentos que sostienen la disciplina pedagógica hegemónica.

Además de todo lo señalado, el concepto de campo pedagógico interpela directamente a los actores que se despliegan en su interior. Así, los/as trabajadores/as de la educación, los/as pedagogos/as críticos/as, los/as educadores/as populares, tenemos la responsabilidad ético-política de asumir la lucha pedagógica, pues de lo contrario entregamos el campo disciplinar a merced de grupos empresariales, representantes políticos del *statu quo*, grupos religiosos conservadores, etc.

Trabajadores/as de la educación, pedagogos/as críticos y educadores/as populares, debemos asumir estrategias de subversión del campo pedagógico, lo que implica trabajar por modificar las posiciones que ocupamos en la

actualidad y generar posiciones que permitan potenciar la legitimidad y el reconocimiento social de los no-expertos y/o de las comunidades no-elitizadas. Asumir la lucha de poder por parte de actores a quienes se ha históricamente intentado marginalizar del campo pedagógico, implica asumir una práctica política de ruptura y apertura, para desde ahí re-orientar intereses, preocupaciones, presupuestos, prioridades de trabajo.

Para potenciar el despliegue de estrategias de subversión al interior del campo pedagógico, necesitamos crear, fortalecer y multiplicar espacios educativos propios, generar mecanismos de circulación de nuestros saberes y experiencias, construir formas-otras de producir y socializar nuestro conocimiento. En dicho camino, debemos velar por no reproducir lógicas competitivas, lógicas acomodaticias, lógicas elitistas asociadas al grupo reducido de expertos. Nuestra estrategia debe proyectarse en prácticas de ruptura, apertura y subversión de sentidos.

Nuestra invitación político-pedagógica es a des-expertizar el campo, parafraseando a uno de los nuestros, a pintarlo de pueblo, es decir, a colmarlo de los colores y aromas reales que configuran a las comunidades educativas, barriales y territoriales. Nos interesa configurarnos (a los ojos del poder hegemónico) como pedagogos herejes, como comunidades pedagógicas heréticas, capaces de erosionar y romper lo existente, abrirlo, reorientar sus sentidos y preocupaciones.

Aproximación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Entrando de lleno en el terreno movedizo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, queremos comenzar señalando algunas interrogantes que emergen de entrada: ¿Qué posición ocupan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas al interior del campo pedagógico? ¿Cómo se relacionan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con las concepciones hegemónicas del campo pedagógico? ¿Desde dónde se construyen, emergen y/o emanan las Pedagogías Críticas Latinoamericanas? ¿Cuándo surgen y cuál ha sido su desarrollo histórico? En los siguientes párrafos intentaremos aproximarnos a algunas de ellas.

Afirmándonos en diferentes pedagogos latinoamericanos podemos sostener que efectivamente existen Pedagogías Críticas que emanan desde nuestra realidad territorial. Ahora bien, tal como señalamos con anterioridad, éstas más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose a partir de fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos (Puiggrós, 1998; Araujo, 2004; Pinto, 2007; Nervi y Nervi, 2007; Mejía, 2013).

En general las investigaciones que han analizado las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristiano. Sin embargo y a pesar de lo planteado, los análisis elaborados en torno al tema, se han focalizado principalmente en la Pedagogía de la Liberación elaborada por el pedagogo brasilero Paulo Freire, deteniéndose con rigurosidad en análisis que avanzan desde su método de alfabetización hasta sus aportes filosóficos (Gadotti, 2003; Araujo, 2004). Hasta el momento nos parece un trabajo pendiente el abrir los análisis sobre las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a otros/as

autores/as que permitan aproximarnos a la complejidad de temas, perspectivas y posicionamientos de esta corriente pedagógica y bosquejar un mapa aproximativo a los fundamentos filosóficos y núcleos problemáticos que las articulan y constituyen[4].

A pesar de la pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas asociadas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, existe concordancia bibliográfica acerca de una serie de elementos estructurales que le otorgan unidad. Al respecto parecen centrales temas tales como: 1. La naturaleza ético, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concienciación; 3. La necesariedad de constituir espacios de auto-educación popular, *con* y *desde* los/as oprimidos/as y explotados/as; 4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as; 5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; y 6. El reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía (Freire, 1973; Nassif, 1984; Rebellato, 2008; Rodriguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Araujo, 2004; Aveiro, 2006).

Desde nuestra perspectiva las Pedagogías Críticas Latinoamericanas residen por un lado en el pensamiento pedagógico contra-hegemónico acumulado al menos por dos siglos de historia[5], pero por otro lado, habitan en la multiplici-

4 En el camino de profundización en otros/as autores/as nos parece completamente pertinente recomendar la lectura de tres textos que avanzan en esa dirección:

1. Turner Martí, Lidia (2007). *El Pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. La Habana, Cuba: Capitán San Luis.
2. VV.AA. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
3. Bellido Aguilera, Rolando (2013). *El oro nuevo: José Martí en la Educación Popular*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

5 Reconociendo que dejamos a muchos/as referentes fuera de la lista, podemos mencionar a los/as siguientes autores/as: Simón Rodríguez (Venezuela), José Martí (Cuba), José Carlos Mariategui y Augusto Salazar Bondy (Perú), Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil), Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres,

dad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las experiencias de organizaciones y movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular. Con respecto a esto último nos parecen relevantes los aportes realizados recientemente sobre la naturaleza pedagógica de las organizaciones y movimientos sociales latinoamericanos realizados por Roseli Caldart (2012), Bruno Baronnet (2012), Norma Michi (2010), Sverdlick y Costos (2008) y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2012), por nombrar sólo algunos trabajos recientemente publicados.

Historicidad de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Las reflexiones emanadas desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se despliegan en la realidad sub-continental como el movimiento de un topo, es decir emergiendo en el debate público de manera amplia y profunda en determinados momentos y coyunturas, para luego hundirse, invisibilizarse y recluirse al espacio íntimo de las experiencias y el trabajo cotidiano. A partir de este movimiento de emergencia e inmersión de proyectos educativos y pedagógicos coherentes con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía (2013) identifica cinco grandes troncos históricos, a saber:

a) Un primer tronco asociado en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, recoge los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez y José Martí en torno a la creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores; que contribuya a liberarnos de mercaderes y clérigos; y que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio.

b) Un segundo momento asociado a la primera mitad del siglo XX y vinculado a la creación de Universidades Populares en Perú, El Salvador y México, planteó

Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Lidia Rodríguez, Claudia Korol, Norma Michi, Flora Hillert (Argentina), Rolando Pinto, Hugo Zemelman, Donatila Ferrada, Jorge Osorio (Chile), Oscar Jara Holliday, César Picón Espinoza (Perú), Iván Illich, Carlos Nuñez, Roberto Abarca (México), Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo, Alfredo Ghiso (Colombia), José Luis Rebellato (Uruguay), entre muchos/as otros/as.

la necesidad de crear un proceso educativo coherente con los requerimientos de los trabajadores, que contribuyera a los procesos de concienciación y que potenciara las organizaciones sindicales y culturales creadas por el movimiento obrero.

c) Como tercer tronco, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, destaca el trabajo realizado desde las comunidades aymaras y quechuas, sintetizado en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata. La propuesta liderada por el pedagogo boliviano Elizardo Pérez, sostiene que deben configurarse prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas; crear propuestas de educación como movimiento, es decir que articulen la creación cultural con la transformación social; y asumir que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la comunidad.

d) Un cuarto tronco histórico Mejía lo encuentra en la década de los '50 del siglo pasado, en la apuesta de construir escuelas desde los planteamientos de la educación popular, particularmente en la obra impulsada por José María Vélaz y el Movimiento Fe y Alegría (Colombia). Desde los planteamientos del grupo se sostiene la importancia de contribuir a los procesos de lucha popular contra la opresión y la desigualdad educativa, y la urgencia de promover cambios sociales desde una concepción integral de la Educación Popular.

e) Y finalmente, un tronco histórico asociado a la década de los '60 del siglo XX, fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire, articulada fundamentalmente en un marco histórico regional signado por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental. Desde el pensamiento crítico y la teoría social latinoamericana emergieron al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de ésta Pedagogía Liberadora, nos referimos a la Filosofía de la Liberación, a la Teología de la Liberación y a las Teorías de la Dependencia. En este período se configuraron cientos de alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica y los grupos cristianos de base (Mejía, 2013).

Por su parte, la pedagoga argentina Adriana Puiggrós (1998 y 2010), también ensayó propuestas cronológicas para historizar a la educación popular y las pedagogías contra-hegemónicas latinoamericanas. Para Puiggrós, existe:

- Un primer período que comprende la producción teórica y práctica del pedagogo venezolano Simón Rodríguez durante la primera mitad del siglo XIX;
- Un segundo período, desde la segunda mitad del siglo XIX y que se extiende hasta la reforma universitaria de 1918, caracterizado por la existencia de prácticas y sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas y democrático-espiritualistas;
- Un tercer período que va desde 1918 hasta 1934, se caracteriza por la configuración de discursos pedagógicos nacionalistas populares asociados al Irigoyenismo (Argentina), al Aprismo (Perú) y el Sandinismo (Nicaragua);
- Un cuarto período que va desde 1935 hasta 1955, caracterizado por la existencia de grandes discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos, tales como el Cardenismo (México), el Peronismo (Argentina), el Varguismo (Brasil) y el Frente Popular en Chile;
- Un quinto período que se extiende desde 1959 con la Revolución Cubana hasta 1975, caracterizado por grandes reformas educativas de carácter democrático-popular, el auge del movimiento estudiantil y el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía de la Liberación; y
- Finalmente se identifica un sexto período entre 1976 y 1989, donde los discursos y proyectos pedagógicos producen prácticas y sentidos asociados a las luchas contra las dictaduras militares, reafirmando procesos de democratización social.

Concordando en lo medular con los planteamientos de Mejía y Puiggrós, el pedagogo chileno Rolando Pinto, afirma que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas no tienen sus inicios en la obra de Paulo Freire, sino en los escritos y prácticas del siglo XIX, particularmente con la obra del venezolano Simón Rodríguez. En palabras del pedagogo chileno: "El acumulado conceptual y metodológico de estas experiencias [desde el siglo XIX] es lo que genera un espacio teórico-práctico para que, en la realidad histórica y situacional de la educación, surja la alternancia de la educación popular crítica, base fundamental para que más tarde se articule la Pedagogía Crítica [Latinoamericana]. En esta base acumulativa, con todas sus expresiones creativas/críticas, de diversos educadores y educandos populares en cada país latinoamericano,

sustentadas por grupos sociales y culturales del más diverso ámbito productivo y social, que van mostrando lo que somos y hemos sido en nuestro devenir histórico de pedagogos del cambio; se encuentra la fundamentación epistemológica y antropológica necesaria para la nueva educación democrática y liberadora para América Latina" (Pinto, 2012; p. 49).

Así entonces, concordamos con los planteamientos que sostienen que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son el resultado de todo un acumulado histórico de experiencias, prácticas, teorías, metodologías y conceptualizaciones. A partir de la bibliografía que hemos revisado, cabe constatar que existen muchos vacíos históricos y a su vez escasa producción asociada al desarrollo actual (siglo XXI) de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, todo lo cual, se configura como una interesante invitación a jóvenes pedagogos/as.

Ejes para pensar en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primer Eje: Pre-supuestos y procesos relevantes

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se sustentan en algunos pre-supuestos que no podemos dejar de mencionar aunque parezca repetitivo: En primer lugar, reconoce la politicidad de toda práctica educativa, rechazando aquellas concepciones que promueven la neutralidad, la objetividad, el universalismo y la tecnificación, es decir, la pedagogía opera entrelazada a proyectos políticos, económicos y culturales, planteado en otros términos se engarza a proyectos históricos; en segundo lugar, su proyecto se enraíza en la construcción de movimiento social y popular, por lo que no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad; se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria; y en cuarto lugar, se apuesta a conformar subjetividades capaces de leer críticamente su realidad para transformarla.

En sintonía con los pre-supuestos mencionados y recogiendo los planteamientos del pedagogo chileno Rolando Pinto, podemos agregar a la

construcción de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas algunos procesos relevantes tales como:

a) La re-organización del poder en los espacios organizacionales y culturales de la educación. Se apuesta a romper con ciertas prácticas de ejercicio del poder asociadas a las lógicas academicistas, elitistas y autoritarias con que se produce, selecciona y organiza la cultura, el conocimiento y el currículum; y a superar aquellas prácticas normativas que legitiman parámetros netamente cognitivos, académico-intelectuales y racionales.

b) La acción formativa de un sujeto educando crítico-transformador de sí mismo, de los/as Otros/as y de sus relaciones con el mundo de la vida. Para esto, resulta fundamental la configuración de una modalidad de conocimiento que se mantenga abierto a lo nuevo, a la realidad cambiante, a la multiculturalidad de las comunidades Latinoamericanas. A su vez, se necesita adoptar una concepción compleja del sujeto, que comprenda su globalidad epistemológica, ética, histórica y situada.

c) La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica. Para lograrlo, se requiere adscribir a una perspectiva teórica general de la sociedad y la realidad, que supere el dualismo dicotómico propio de la racionalidad conservadora entre: razón y realidad, sujeto y objeto, y conciencia y acción.

d) La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades (Pinto, 2007 y 2012).

Segundo Eje: Nudos constitutivos

Ahora bien, además de los pre-supuestos y procesos asociados a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, nos parece interesante aventurarnos en el bosquejo de algunos nudos constitutivos de las mismas. Desde nuestra perspectiva las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se caracterizan al menos por cuatro nudos: Son contra-hegemónicas, territorializadas y territorializadoras, emergentes desde la Alteridad radical y de la Praxis. Debemos reconocer

que cada uno de los elementos mencionados pueden dar cabida a inmensas investigaciones, sin embargo nos basta con al menos dejarlos planteados.

a) Pedagogías contra-hegemónicas

Un primer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas reside en su carácter contra-hegemónico. Cabe hacer notar que dichas pedagogías, configuradas a partir de una multiplicidad de discursos y experiencias, han constituido un cuerpo pedagógico negado, excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales y dominantes, puesto que precisamente se oponen de manera teórica y práctica a las diferentes formas de dominación existentes en sociedades capitalistas, patriarcales, racistas[6]. Ahora bien, además de oponerse al orden dominante, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pretenden contribuir a la creación de prácticas socio-educativas que de una u otra manera cuestionen, luchen y transformen la sociedad existente. Sus planteamientos teórico-prácticos se mueven entre la oposición y la proposición, entre la protesta y la propuesta, o como señaló Freire entre la denuncia y el anuncio (Freire, 1990; Pinto, 2007).

En términos concretos, la posición contra-hegemónica de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se ha expresado combatiendo aquellas concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación; enfatizando sus vínculos con la cultura popular y los sujetos subalternos, arraigándose en las demandas de oprimidos/as y explotados/as; denunciando y resistiendo diferentes formas de control, segregación y exclusión; asignando relevancia al proceso de concienciación, impulsando el pensamiento crítico y dialéctico; cuestionando aquellas formas del poder responsables de la opresión y la marginación social; otorgando protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica; y recuperando la centralidad de la praxis para la transfor-

6 Reproduciremos un breve texto de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós donde evidencia el carácter excluido y negado de esta tradición pedagógica: "Pero los caminos que transitaron las ideas innovadoras o disruptivas han sido más sinuosos, pues han quedado trabadas en localidades, instituciones o escritos polvorientos, expropiados a la luz pública, denostados, perseguidos o cuidadosamente integrados a bibliotecas y archivos cuyo dudoso orden impide acceder a los registros que quedaron. O bien, como es el caso de la obra de Simón Rodríguez (…), sólo en los últimos años se lo menciona en algunas escasas universidades de América Latina, por parte de educadores que poseen conocimientos de la historia latinoamericana, y que son excepcionales" (Puiggrós, 2010; p. 43).

mación social, comprometiéndose así con la reinterpretación y transformación popular de los procesos históricos (Freire, 1973 y 1990; Rodríguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Mejía, 2013).

Cabe agregar que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en tanto proyecto contra-hegemónico, avanzan más allá de la escuela y los procesos educativos institucionalizados, adentrándose en todas las esferas y dimensiones sociales. Son pedagogías que rompen con los muros de lo escolar y sus pretensiones de monopolizar la educación, ubicándose en un horizonte mucho más amplio, relativo al conjunto de relaciones sociales de carácter educativo que aseguran la reproducción/transformación del orden hegemónico (Gramsci, 1971; Ouviña, 2012; Mejía, 2013).

Finalmente, creemos que todo proyecto de transformación social de carácter global, requiere de la existencia de un proyecto político-pedagógico contra-hegemónico, coherente en contenido y forma, con la *prefiguración* de una sociedad otra. En esta dirección y retomando planteamientos gramscianos, nos parece pertinente mencionar tres componentes vertebrales de las pedagógicas contra-hegemónicas:

Primero, la *autoeducación popula*r es decir, la organización y creación de espacios educativos y culturales propios, levantados *desde abajo* y *desde adentro*, capaces de configurar cultura autónoma, coherente y articulada a procesos revolucionarios, solventes para fortalecer la participación y creatividad popular, y preparados para incrementar los procesos de concienciación de las comunidades.

Segundo, la *concienciación* entendida como ejercicio de problematización que permite volver coherentes, organizados y críticos los *núcleos de buen sentido* presentes en el sentido común y la cultura popular. Estos *núcleos sanos*, son el punto de partida para la construcción de la conciencia histórica de los sujetos, las comunidades y los pueblos. Desde nuestra perspectiva, recoger los planteamientos gramscianos y freirianos sobre la *concienciación*, permitirá tensionar tradiciones racionalistas, dogmáticas e iluministas, presentes aún en muchos pedagogos y educadores de *izquierdas*.

Y tercero, la *omnilateralidad*, categoría marxiana que sostiene la importancia de desarrollar todas las facultades humanas, sean estas intelectuales y/o prácticas. Así planteado, desde el campo pedagógico, se debe trabajar por erosionar la división social del trabajo, formando sujetos integrales con

elevado potencial creativo-transformador, capaces de configurarse como sujetos activos en los procesos históricos de cambio (Cabaluz y Ojeda, 2011b).

b) Pedagogías Territorializadas y Territorializadoras

Un segundo nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas radica en la importancia asignada a lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado[7]. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensar dependiente, desde un pensar histórico y geográfico, que valora y recupera lo propio, generalmente oculto y marginado por el eurocentrismo de la racionalidad occidental moderna. Se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia Latinoamericana; identificar las problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad de un pensamiento contextualizado socio-histórica y espacialmente; y potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad (Pinto, 2007; Puiggrós, 2010; Mejía, 2013).

Desde la importancia de lo local y el territorio Latinoamericano, las Pedagogías Críticas deben intentar recoger lo nuestro-negado y afirmar experiencias, epistemes, subjetividades, movimientos que promueven lógicas cuestionadoras y superadoras del poder hegemónico. En este marco, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, en tanto pedagogías territorializadas, deben enredarse en saberes populares, en economías solidarias y cooperativas, en teologías indígenas, en tecnologías propias, en formas de comunicación popular y alterativa, entre muchas otras. Se trata así, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y auto-afirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida, territorializando nuestras maneras de ver el mundo (Puiggrós, 2010; Mejía, 2013).

7 En este punto, nos parece particularmente relevante el concepto de geocultura articulado por Rodolfo Kusch, el cual establece una fuerte vinculación entre lo cultural y lo geográfico. Para el filósofo, todo pensamiento se constituye también por la gravidez del suelo. Será entonces el suelo, el territorio y su gravedad aquello que permitirá problematizar, deformar y corromper las nociones de *absoluto* y *universalidad* presentes en el pensamiento occidental. Pensar las pedagogías desde la gravidez del suelo, permite comprometernos con América Latina, con sus territorios, problemas, necesidades y deseos. Obviamente asumir ésta opción implica un compromiso y una disposición por (re)crearnos, rehacernos y reflexionar sobre qué somos y qué queremos ser, elaborando propuestas inmersas en las realidades geográficas y atadas a las problemáticas concretas de las comunidades (Kusch, 1976 y 1978).

En otro plano y recogiendo algunos de los planteamientos de la Geografía Crítica desarrollada en América Latina[8], una pedagogía territorializadora no sólo implica el tomar los elementos presentes en el espacio donde se está, sino que debe proponer como eje estratégico la re-apropiación (material y simbólica) del espacio, construyendo relaciones sociales coherentes con las necesidades, intereses y proyecciones de las comunidades y los sujetos que la componen, configurando nuevas identidades y nuevos lazos de afectividad con el espacio y entre sí. Así entonces, una pedagogía que proponga territorializar los espacios educativos, debe potenciar los procesos de re-apropiación o re-territorialización comunitaria, lo que implica que los sujetos asuman un protagonismo deliberativo en todos los aspectos asociados a la educación, es decir, que las comunidades decidan sobre aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos, sobre los usos del espacio y el tiempo dentro de las unidades educativas, etc. (Olivares, 2015).

Finalmente y a propósito de la pertinencia de potenciar pedagogías desde el territorio Latinoamericano, nos parece interesante citar: "A América Latina le urge pensarse desde otros lenguajes, desde otros contextos, rebelarse ante los paradigmas de la dominación, la reproducción y el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos. Hay que pensarla como continente que puede tener contenidos significantes abiertos a la multiplicidad, como horizonte posible para un nuevo movimiento gnoseológico, que reflexione en sí mismo, en un pensar no paramétrico. ¿Qué significa entonces el ser y estar de nuestra América?, ¿Cómo descentrar los discursos para dar cuenta de la matriz cultural e histórica que subyace en cada espacio territorial? ¿Cómo desentrañar su subjetividad más profunda, aquella silenciada por la dominación, aquella que es potencia y posibilidad, aventura y apertura?" (Pinto, 2007; p. 188). Las reflexiones de Pinto nos convocan a desarrollar un pensar auténtico, creativo, nuevo, capaz de articular

8 Cabe señalar que si bien el concepto de territorialización viene de la corriente crítica de la geografía, particularmente de Milton Santos y Bernardo Mançano, su vinculación con la discusión educativa pareciera ser relativamente nueva. Para profundizar en estos planteamientos recomendamos revisar: Olivares, Cristian (2015). *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago, ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953-1973)*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

categorías que nos permitan avanzar en procesos de ruptura y transformación, categorías situadas en la otra cara de la modernidad colonial, en la riqueza de la cultura popular, en lo bello y oculto de Nuestra América.

c) Pedagogías desde la Alteridad radical[9]

Un tercer nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y que emerge enredado en los dos anteriores, radica en su opción ético-política por la Alteridad, es decir por el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a, explotado/a, dominado/a. Desde ésta perspectiva, los pedagogos críticos no podemos olvidar ni ignorar "la dignidad, que nos interpela como exterioridad, lo que está más allá de la esencia o de otro modo que ser, es decir: la justicia de la que somos responsables desde siempre" (Cullen, 2007; p. 130). Dicho posicionamiento ético-político, responsable del dolor y sufrimiento de los/as Otros/as, impulsa al campo pedagógico a desarrollar procesos de aprendizaje del mundo y la realidad social, desde la injusticia, la explotación, la exclusión y también la esperanza, comprometiéndose con la interpelación de justicia y las luchas por la liberación de los sujetos oprimidos.

Afirmarse en la Alteridad de los/as Otros/as, empuja a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a abrirse con respecto a la Totalidad educativa hegemónica. Para superar la dominación opresiva se requiere una praxis abierta y dialogante *desde* y *hacia* el/la Otro/a. Sólo en la visión de los/as Otros/as se puede enfrentar la totalidad que genera el escenario donde el/la Otro/a sufre y es oprimido/a. "El otro es exterior a la totalidad y por sus condiciones de vida, que son tangibles a partir del contacto con su rostro, es posible entender su condición objetiva de sufrimiento" (Brandani, 2008; p. 28).

Posicionarse en la materialidad de los/as Otros/as, en las circunstancias políticas, sociales y económicas de la Alteridad, nos permite reconocer la concreción del oprimido, identificar su rostro, voz, grito, pobreza, etc. Sólo conociendo y aproximándose a la realidad de los/as Otros/as, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas podrán avanzar en el reconocimiento de la pluralidad del territorio y en la configuración de comunidades otras, ajenas a las lógicas perversas de la dominación y la exclusión.

9 Los nudos c y d son planteados superficialmente, no por restarles relevancia, sino porque en capítulos posteriores (Capítulo 2 y 3) realizaremos un ejercicio analítico más pausado y riguroso.

d) Pedagogía de la Praxis

Un cuarto nudo constitutivo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, emana desde sus pretensiones transformadoras con respecto a la realidad histórica, concreta y material, y desde la crítica profunda a la racionalidad occidental moderna que escinde pensamiento y acción. En otros términos, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas asumen que los procesos de liberación requieren algo más que la concienciación de los sujetos, lo que implica avanzar en términos teóricos y prácticos hacia la transformación real de las estructuras de dominación.

Al posicionarse desde la praxis, nuestras pedagogías contra-hegemónicas pueden desarrollar procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando actos problematizadores de la existencia humana, que permitan profundizar en la concienciación de los sujetos dominados. Y a su vez, la praxis exige avanzar en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos educativos que contengan la semilla de la liberación (Gadotti, 1996).

CAPÍTULO 2: PRAXIS PEDAGÓGICA DE LIBERACIÓN

Acerca de la Praxis Pedagógica de Liberación

Nos parece importante señalar desde el comienzo del apartado, la vigencia para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas del concepto de *Liberación*. Desde nuestra perspectiva la praxis, los principios y el proyecto de Liberación, son relevantes para las alteridades oprimidas del mundo, para las *víctimas*[10] de América Latina, África, Asia y todos/as los/as excluidos/as del proceso de globalización e internacionalización de la economía mundial. La praxis de liberación, sigue siendo urgente en la medida que cotidianamente se re-crean estructuras históricas que destruyen las posibilidades materiales y simbólicas de producir, reproducir y desarrollar la vida de millones de sujetos, comunidades y territorios.

Como sabemos, la amplitud y relevancia teórico-política del concepto de *Liberación*, ha permitido la confluencia y mixtura de diferentes vertientes del pensamiento socio-crítico de nuestro continente tales como: La Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, las Teorías de la Dependencia y el Marxismo Latinoamericano. En diálogo con las vertientes mencionadas, pero posicionándose desde el campo pedagógico, Paulo Freire será quien comience a sintetizar los elementos medulares de una Pedagogía de la Liberación. En el reconocido libro *Pedagogía del Oprimido*, Freire sostuvo que la

10 El concepto de *víctima* elaborado por Enrique Dussel en su *segunda Ética de la Liberación*, se configuró como una síntesis novedosa de los planteamientos de Emmanuel Levinas, radicalizados con argumentos de Karl Marx y Walter Benjamin. La Filosofía de la Liberación, se presentó como una propuesta enunciada desde la exterioridad del sistema-mundo vigente, reconociendo que esa exterioridad es el *Otro-víctima*, el pobre, el excluido, el oprimido del sistema hegemónico. Las *víctimas* representan aquellas corporalidades consumidas en su vitalidad por las diferentes formas de dominación existentes. Posicionada desde las *víctimas* la Filosofía de la Liberación apuesta por contribuir en el análisis estructural de las causas de victimización y en los procesos de liberación de las comunidades de *víctimas* (Dussel, 1999a; Infranca, 2000; Romero, 2007).

pedagogía era una herramienta revolucionaria, una herramienta liberadora muy superior a la propaganda, el dirigismo y los medios de comunicación de masas, ya que éstos consideraban al Otro/a como un objeto receptor incapaz de participar conscientemente de la transformación de la realidad (sujeto bancario). Oponiéndose a todas las dimensiones en que opera la *pedagogía bancaria*, Freire reconoció en los sujetos explotados y dominados la potencialidad real de transformarse en sujetos críticos, creadores y constructores de su propia historia, sentando así, las bases de una pedagogía liberadora (Freire, 1969, 1973 y 1997).

Conceptualizar la Praxis Pedagógica de Liberación Latinoamericana nos parece un ejercicio profundamente complejo y ambicioso, y que excede por lo demás las pretensiones de este texto, por lo que nos limitaremos sólo a mencionar algunos elementos articuladores, formulados desde la Pedagogía de la Liberación freiriana y desde la Filosofía de la Liberación dusseliana.

Un primer elemento dice relación con la importancia de generar transformaciones históricas, reales y concretas en el orden hegemónico. El investigador argentino Martín Aveiro, en una publicación sobre la Pedagogía de la Liberación y la Educación Popular en la ciudad de Mendoza, plantea con claridad este elemento: "La pedagogía de la liberación es aquella tendencia pedagógica que (…) interviene o irrumpe en la continuidad histórica para generar una ruptura a fin de lograr la emancipación o la concientización de los pueblos para su liberación integral, pero fundamentalmente de las estructuras que lo oprimen" (Aveiro, 2006; p. 19). Las palabras del argentino, pueden ser complementadas por los planteamientos de Rosa María Torres, para quien no basta con el proceso de concienciación para generar proyectos pedagógicos liberadores. Para la pedagoga ecuatoriana "si no se da una transformación radical de las estructuras de la sociedad que explican la situación objetiva en la que se encuentran los campesinos, ellos seguirán igual, explotados de la misma forma, por más que muchos de ellos hayan alcanzado la razón de ser de su propia realidad" (Torres, 1988; p. 35)

Un segundo componente característico de la Praxis Pedagógica de Liberación, radica precisamente en la importancia de la *praxis* transformadora. De hecho, criticando la racionalidad occidental moderna, porque escinde pensamiento y acción como dimensiones distintas de la realidad, Freire planteó la impor-

tancia de la praxis liberadora para transformar la realidad[11]. La liberación no puede asociarse a procesos meramente cognitivos o a niveles de conciencia, sino que implica procesos articulados de teoría y práctica, de reflexión y acción por transformar las condiciones de dominación (Freire, 1973). Adscribiendo a los planteamientos freirianos, el pedagogo chileno Rolando Pinto afirma: "Esta distinción no es un detalle, es la base que permite comprender lo que es el pensar educativo crítico en América Latina, se trata de un pensar que se construye en la praxis de los educadores que resisten la lógica instrumental y funcional de la educación" (Pinto, 2012; p. 20).

Un tercer aspecto de la praxis pedagógica liberadora se sustenta en los planteamientos del *principio-liberación* elaborados por Enrique Dussel. Para el filósofo, es aquel que logra impulsar en los sujetos la responsabilidad de transformar la realidad, negando y de-construyendo las normas, acciones, instituciones y estructuras históricas que generan la exclusión, la pobreza y el dolor. Para lograrlo, se trata de desarrollar procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando actos *problematizadores* de la existencia humana. Pero el *principio-liberación* exige a su vez, afirmar la vida humana y participar simétricamente en la construcción de alternativas transformadoras. En otras palabras, esto último implica avanzar en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos, es decir, trabajar creando procesos y experiencias permanentes de liberación (Freire, 1973 y 1990; Dussel, 1998a).

Otros elementos que nos parecen fundamentales a la hora de articular una praxis pedagógica liberadora, son los siguientes: El asumir la relevancia de las alteridades oprimidas, compartiendo lecturas del mundo con el/la Otro/a, que nos permite abrirnos a lo nuevo y desconocido mediante el desarrollo de una praxis dialógica (Pinto, 2012); y el recoger la importancia de la pluralidad de luchas contra el actual patrón de dominación, sin jerarquizar las reivindicaciones de clase, género y raza, ya que parafraseando a Laclau y Mouffe (1987), el efecto de todas las luchas (en el trabajo, en los aparatos estatales, en

11 Enrique Dussel también enfatizó en la importancia de la *praxis* para criticar el pensamiento occidental moderno. Para el filósofo argentino-mexicano el único modo de ser y estar de hombres y mujeres en el mundo es la *praxis*, fusión de teoría y práctica (Dussel, 1973a).

los discursos, en las familias, en las escuelas, en los medios de comunicación, etc.) puede construir formas originales e irreductibles de protesta social y por lo tanto, permitir la constitución de toda la riqueza y complejidad sobre la que se edifica un proyecto liberador.

La *Pedagógica* Latinoamericana: Aportes de la Filosofía de la Liberación

Durante la década del '70 y en el marco de su primera Ética de la Liberación Latinoamericana[12], Enrique Dussel elaboró un relevante apartado titulado: La Pedagógica Latinoamericana. En dicho texto, el filósofo ensayó pensar filosóficamente las *meta-categorías* utilizadas por el pedagogo brasilero Paulo Freire. Desde esta perspectiva, los escritos pedagógicos de Dussel son complementarios de la obra freiriana, pues como lo señaló él mismo en entrevista realizada en noviembre del año 2012 en la ciudad de Mendoza, sus reflexiones pedagógicas apuntaron a profundizar en los supuestos filosóficos de la obra de Freire[13].

Inicialmente, nos interesa resaltar que la *Pedagógica Latinoamericana* fue planteada por Dussel como un momento fundamental en la lógica de la Filosofía de la Liberación, puesto que ella nos remite al momento filosófico en que se despliegan las relaciones entre padre-madre/hijo-hija, Estado/Cultura Popular, maestro-maestra/estudiante, político profesional/ciudadano-ciudadana, etcétera; y a su vez refiere al proceso donde se generan intentos por transmitir la experiencia histórica a las nuevas generaciones[14]. Además, en la

12 En otros trabajos (Cabaluz, 2014 y 2015), hemos señalado la existencia de cuatro grandes etapas en la producción filosófica dusseliana, a saber: 1. De la ontología a la metafísica (1957-1975); 2. De la metafísica al marxismo (1975-1990); 3. Del marxismo a la Ética de la Liberación mundial (1991-1999); y 4. Hacia una Filosofía Política de la Liberación (2001-actualidad). Cabe aclarar que la *primera* Ética de la Liberación Latinoamericana fue elaborada por el filósofo en la primera etapa y la *segunda* Ética de la Liberación mundial fue producida en la tercera.

13 Ver Cabaluz, Fabian (2012). "Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel". En Cuadernos del Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano, Nº 21. Universidad de Playa Ancha.

14 Existe coincidencia entre los planteamientos de la Filosofía de la Liberación y las reflexiones

Pedagógica Latinoamericana, Dussel ejercitó explicaciones sobre el cómo se constituyen los sistemas pedagógicos hegemónicos, las totalidades pedagógicas que producen víctimas por doquier y que pretenden obligar a las nuevas generaciones a mantener y reproducir el orden vigente. En dicho tratado filosófico, se retomaron variados elementos para configurar una pedagogía liberadora, abierta al hijo/a, al pueblo, a los/as oprimidos/as y respetuosa del proyecto germinante de la nueva generación (Dussel, 1977 y 2011).

La *Pedagógica Latinoamericana*, complementaria de la Pedagogía de la Liberación de Freire, se encuentra permanentemente abierta al proyecto del Otro/a oprimido/a, situada desde las alteridades negadas y excluidas, e intentando cuestionar, problematizar y transformar todos aquellos sistemas pedagógicos que generan víctimas. En dicho texto, Dussel denunció a los sistemas pedagógicos hegemónicos por el asesinato físico, psicológico e ideológico de la infancia y la juventud (filicidio). Para el filósofo la pedagogía dominante, impuesta desde la conquista hispana a las tierras amerindias, ha negado, alienado y oprimido sistemáticamente a la cultura popular, a los proyectos nuevos, creativos y transformadores de los pueblos, de las comunidades, de los/as jóvenes y niños/as, de las sexualidades y géneros no-masculinos, entre muchas otras.

A partir de las reflexiones sobre la *Pedagógica Latinoamericana* y sintetizando los planteamientos del filósofo, sobre las pedagogías liberadoras, podemos afirmar que éstas deben: a) Impulsar procesos que develen las naturalizaciones, los ocultamientos, las fetichizaciones que realizan los sistemas pedagógicos dominantes; b) Desarrollar una actitud creativa que permita liberar las capacidades y los proyectos existenciales de las nuevas generaciones; c) Anclarse en proyectos históricos liberadores, que reconozcan al Otro/a oprimido/a como hontanar de la nueva sociedad; d) Contribuir a los procesos organizativos, movilizantes y de resistencias de los pueblos; y e) Configurar relaciones dialógicas con el/la Otro/a, capaces de aprender a escuchar su voz y de comprometerse con la interpelación de justicia (Dussel, 1977 y 2011).

de Antonio Gramsci sobre el concepto amplio de lo pedagógico. Según los planteamientos gramscianos, toda relación social es también una relación pedagógica, o dicho de otra forma, la relación pedagógica es inherente a la sociedad, es una relación permanente e ineludible. En palabras de Gramsci "toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico" (Gramsci, 1971 y 1981).

El proceso de Concienciación

Como acabamos de señalar, la Filosofía de la Liberación dusseliana dialogó en numerosos pasajes de su obra con Paulo Freire, lo que se observa con claridad cuando se aborda el problema de la concienciación. En este escenario, Dussel sostuvo que el proceso de concienciación implica superar la comprensión del mundo espontánea, mistificada e ingenua, para llegar a una conciencia ético-crítica capaz de analizar, comprender y transformar las estructuras en que se sustentan las relaciones de dominación.

Para el filósofo, el proceso de concienciación implica un *momento negativo*, en el que los sujetos se auto-descubren o se re-conocen como marginados/as, excluidos/as, negados/as y/o ignorados/as. En este momento se deben analizar de manera racional, científica y crítica las causas estructurales de la exclusión, la opresión y la pobreza. Una vez recorrido el camino del auto-reconocimiento, es preciso elaborar un enjuiciamiento ético al sistema hegemónico, un juicio que deslegitime y niegue sus *verdades* apostando a destruirlas y superarlas. Por otro lado, el *momento positivo* del proceso de concienciación se refiere a la necesaria superación del orden dominante, a la construcción de *utopías posibles*, a la materialización de experiencias, proyectos y programas de acción que encarnen la solidaridad, la participación simétrica y comunitaria, el apoyo mutuo, la cooperación, el compañerismo y la libertad (Dussel, 1998a; Dussel y Apel, 2004).

En sintonía con los planteamientos de la Filosofía de la Liberación, para la Pedagogía de la Liberación el proceso de concienciación también es un pilar fundamental. Freire entendió que la concienciación o toma de conciencia no es jamás un proceso individual, meramente intelectual ni neutro. Afirmó, que la concienciación se genera en relaciones intersubjetivas, es un proceso colectivo o comunitario, que se despliega en una praxis de transformación de

la realidad, en el enfrentamiento intencionado con el mundo, con la realidad concreta, con su objetivación. La concienciación permite a los sujetos insertarse en la realidad, predisponiéndose a transformarla (Freire, 1969; Telleri, 2001).

En este marco, el proceso de concienciación es un aspecto relevante para todo proyecto revolucionario con pretensiones de liberación. Ahora bien, precisa el pedagogo brasilero, la concienciación requiere desplegar siempre una denuncia radical a las estructuras deshumanizadoras, a los cimientos en que se levantan las relaciones de explotación y dominación, y a su vez necesita anunciar de manera teórica y práctica, las características que configurarían a la nueva realidad. Para Freire, la concienciación es concebida como un proceso dinámico, que no finaliza con una revolución determinada, sino que se encuentra constantemente abierta a la crítica que desmitifica y problematiza la realidad, siempre en aras de una sociedad más justa y libre (Freire, 1990).

El proceso de concienciación apunta a incrementar los niveles de conciencia de los sujetos con respecto a sus relaciones *en* y *con* el medio social, económico, político y cultural en el que viven. Freire asume que los seres humanos, en tanto que sujetos histórico-culturales pueden desarrollar diferentes niveles de conciencia. Los niveles de conciencia a los que alude oscilan entre:

1. Una conciencia intransitiva, donde la realidad no se objetiviza ni problematiza, se asume como dada y no se cuestiona. La realidad se explica en base a poderes superiores o divinos. El sujeto se limita a subsistir, a satisfacer sus necesidades biológicas, creando una esfera de comprensión de la realidad reducida. En este nivel los sujetos no se consideran capaces de transformar la realidad, predomina el pensamiento mágico el cual posee una estructura lógica interna, un lenguaje propio y formas de actuar particulares. El gran problema que Freire observa en el pensamiento mágico es que más que reconocer la historicidad de la realidad, la naturaliza. Dicho pensamiento es concebido como una forma de conocimiento *pre-científico*;
2. Una conciencia ingenua transitiva, donde el pueblo comienza a hablar, opinar y participar del proceso histórico ejerciendo cierto nivel de presión hacia las elites. En el nivel de la conciencia ingenua predomina el simplismo en la interpretación de la sociedad, se subestima al hombre y la mujer común, existe inclinación al gregarismo, fragilidad argumentativa, temores emocionales, entre otras; y

3. Una conciencia crítica donde el sujeto comprende su situación *en* el mundo y *con* el mundo, es decir donde el sujeto se reconoce *en* y *con* la realidad, mediante actos de creación, re-creación y deliberación. Los sujetos con conciencia crítica asumen acciones que dinamizan el mundo, humanizan la realidad, hacen cultura y construyen historia. La conciencia crítica es una conciencia politizada, racional y democrática, que impulsa a los sujetos a la transformación radical de la sociedad (Freire, 1990, 1997 y 2002).

Los planteamientos freirianos sobre los niveles de conciencia han sido debatidos por algunos pedagogos críticos Latinoamericanos. Inicialmente, se acusó a la clasificación de los niveles de conciencia como una interpretación lineal, evolutiva y racionalista. Además, desde la izquierda marxista, se criticó el carácter culturalista, idealista y subjetivista del concepto freiriano de concienciación[15]. Conjuntamente, desde una posición posmoderna se ha criticado la concepción homogénea y centrada del sujeto moderno, sosteniendo que la subjetividad se encuentra fragmentada y descentrada, lo que invita a concebir la conciencia de manera parcial, incompleta, dinámica. Para los pedagogos críticos posmodernos, es un error creer que existen estados puros de alienación (conciencia intransitiva) y sujetos privilegiados de conciencia (conciencia crítica), puesto que la misma se encuentra atravesada por permanente tensiones y contradicciones (Torres, 1988; Saviani, 1991; Tadeu da Silva, 1993).

En su segunda Ética de la Liberación, creemos que Enrique Dussel elabora interesantes reflexiones que permiten complejizar los planteamientos freirianos sobre los niveles de conciencia en el proceso de concienciación. Para el filósofo, el proceso de *toma-de-conciencia* se configura a partir de un movimiento espiral (dialéctico) caracterizado por momentos prácticos, teóricos y nuevamente prácticos. El primer momento se caracteriza por la

15 Contraponiéndose con esa postura, creemos que la Filosofía de la Liberación entrega elementos teóricos interesantes para pensar la concienciación desde una perspectiva materialista. Para el filósofo Enrique Dussel (1998a), el proceso de toma-de-conciencia debe partir por negar la negación de la corporalidad y de la posibilidad de reproducir materialmente la vida. Se trata así de juzgar negativamente todo aquello que produce la pobreza, todo aquello que imposibilita materialmente la reproducción de nuestras vidas.

existencia de una conciencia ético-crítica en los/as oprimidos/as, una conciencia originante del pensamiento crítico pero pre-tematizada. En un segundo momento se desarrolla una conciencia ético-crítica explícita y tematizada, la cual nace de la mano del pensamiento científico y filosófico construido por intelectuales orgánicos. Y un tercer momento, donde se constituye una conciencia crítica, temática, existencial, histórica y práctica de los sujetos oprimidos y explotados (Dussel, 1998b).

Ahora bien, más allá de las aprehensiones sobre los niveles de conciencia señalados por Paulo Freire, nos interesa detenernos en las implicancias para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con pretensiones liberadoras, de asumir procesos de concienciación. Para Freire, la Pedagogía de la Liberación debía perseguir el objetivo de "a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, lograr que estos profundicen su toma de conciencia de la realidad en que y con la que están" (Freire, 1969; p. 28). A partir de lo planteado, creemos que contribuir en la concienciación de los sujetos desde el campo pedagógico implica actuar contra la conciencia reificante que naturaliza las relaciones sociales; constituir una racionalidad crítica de la realidad, que permita descubrirnos como sujetos activos y transformadores de la totalidad de estructuras sociales responsables de la dominación; y reforzar las resistencias y el enfrentamiento con lo establecido, para no limitarnos a desarrollar procesos de adaptabilidad.

En coherencia con lo planteado, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben desarrollar procesos de concienciación que contribuyan a politizar la cultura, las luchas y resistencias de quienes son oprimidos/as por el actual orden hegemónico. Para lograr avanzar en esa dirección, resulta fundamental rescatar los elementos disruptivos de la cultura popular y de la contra-cultura, enfatizando en la importancia del trabajo horizontal, colectivo y solidario. El *sentido común*, conceptualizado como un ámbito de la conciencia desordenado, contradictorio o incoherente, debe lograr ser problematizado, cuestionado y superado por una conciencia crítica que otorgue coherencia a la teoría y la acción transformadora (Willis, 1988; Freire, 1990; Giroux, 2004; Mejías, 2013).

Finalmente, nos interesa recoger algunos planteamientos del pedagogo chileno Rolando Pinto, quien ha sostenido que cualquier proyecto político-pedagógico que pretenda desarrollar conciencia crítica en los educandos debe contener al menos tres elementos: Acción transformativa del conoci-

miento, del educando y del educador; construcción de realidades posibles; y compromiso de acción y cambio. En palabras del autor: "En primer lugar, la comunicación educativa es acción transformativa del conocimiento (ya que siempre se le pueden dar nuevos significados y sentidos), del educando (quien cambia en su curiosidad y en su deseo de experimentar en la vida concreta con el conocimiento aprendido) y del educador, ya que como sujeto situado ante conocimientos y educandos diversos se reconstituye a través de una acción formativa que cambia continuamente. En segundo lugar, la acción comunicativa construye realidades posibles, en efecto, la realidad se constituye como significativa, con sentidos para el hombre, cuando colectivamente libera su razón interpretativa y crítica sobre lo que es aprendido por los sujetos en inter-acción formativa y esto es indeterminado, inacabado. Y en tercer lugar, el acto de pronunciar y comunicar el mundo aprendido, es siempre un compromiso de acción, de adaptación, de cambio o de reemplazo. El sujeto en el mundo no está ni solo ni es neutro en su estar; siempre es y está con otros, y siempre está haciendo, actuando en el mundo" (Pinto, 2012; p. 105).

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas solidarias, responsables y comprometidas con el/la Otro/a oprimido/a, han asumido radicalmente la praxis dialógica como el motor dinamizador de la construcción de proyectos ético-políticos críticos, transformadores y liberadores (Gadotti, 1996). Retomando los planteamientos de Enrique Dussel (2011) señalados en su primera Ética de la Liberación Latinoamericana, la ruptura de la Totalidad dominante fue asociada a un momento originario o primigenio denominado como la relación cara-a-cara. Para el filósofo, sólo en dicha relación comienza a materializarse la apertura y la mediación con el/la Otro/a. Así entonces, es desde la proximidad de la *relación cara-a-cara* donde podemos comenzar a escuchar al Otro/a, iniciar la praxis dialógica, reconocer su experiencia e interpelación y comprometernos con su bien-estar y su proyecto de liberación.

La Filosofía de la Liberación dusseliana y la Pedagogía de la Liberación freiriana se encuentran en abierta armonía al abarcar el tema de la dialogicidad. Para ambos, la praxis dialógica emerge del supuesto de la inexistencia de la ignorancia y el conocimiento como absolutos, y de la necesaria apertura al Otro/a para configurar saberes y conocimientos transformadores. La dialogicidad nos permite aproximarnos a experiencias y conocimientos distintos, a saberes otros, los cuales pueden ser simétricos, asimétricos y/o disimétricos[16]. Obviamente, el dialogo *per se* no iguala a los sujetos y sus experiencias, conocimientos o saberes, pero sí marca una relación democrática entre ellos, en tanto permite re-emerger a las voces silenciadas y restituir la dignidad

16 El concepto de *saberes disimétricos*, rompe con la relación dicotómica entre simetría/asimetría, ya que reconoce la existencia de diferentes saberes sobre tópicos también diferentes (Hillert, 2008).

de los/as Otros/as, a través del reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de sus saberes. Desde la matriz dialógica planteada por Freire y Dussel, las lógicas jerárquicas, autoritarias y verticales son superadas por otras igualitarias, horizontales y participativas (Freire, 1973 y 2008; Dussel, 1977; Gadotti, 1996).

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas en el dolor de la corporalidad de los/as Otros/as, encuentran parte importante de sus fundamentos en la praxis dialógica, ya que ésta permite al menos: a) La emergencia de un cuestionamiento a las causas del dolor, el sufrimiento, la pobreza y la exclusión de los/as Otros/as, residiendo en ella un enorme potencial crítico-liberador; b) La posibilidad de humanizar las relaciones sociales, mediante la configuración de relaciones político-pedagógicas horizontales, participativas y democráticas; c) El reconocimiento práxico de los/as Otros/as como sujetos históricos, creadores y transformadores de la realidad; y d) El impulso de la solidaridad, la reciprocidad, la organización, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento (Freire, 1973; Gadotti, 1996; Giroux y McLaren, 1998).

Así entonces, la dialogicidad otorga anclaje a los proyectos político-pedagógicos liberadores, pues posibilita conocer al Otro/a, sus condiciones de vida, sus expresiones culturales, su lenguaje. El complejo proceso del dialogo requiere de estrategias participativas que faciliten la aprehensión de los/as Otros/as como sujetos; que reconozcan y problematicen sus experiencias; que aborden sus problemas, inquietudes y necesidades; y que legitimen, potencien y fortalezcan sus voces. Además, el dialogo permite reconocer las concepciones de mundo de los/as Otros/as; las formas en que alojan las formas de opresión, discriminación, racismo; y también nos aproxima a la comprensión sobre cómo se producen significados y cómo responden los sujetos a las temáticas propuestas por los educadores. La praxis dialógica necesita siempre de los/as Otros/as, pues se requiere un trabajo de colaboración, unión, organización y síntesis cultural[17]. El diálogo no puede ser impositivo

17 El concepto de *síntesis cultural* trabajado por Freire, plantea que el liderazgo revolucionario debe ser capaz de integrarse al pueblo y sus reivindicaciones, para desde allí comenzar a problematizar el significado de las reivindicaciones, apostando a transformaciones estructurales. Sin la *síntesis cultural* el liderazgo revolucionario corre el riesgo de caer en vanguardismos y en lógicas de *invasión cultural* (Freire, 1973).

ni manipulador. Problematizar, desvelar, criticar, concientizar y humanizar al mundo sólo se puede lograr por intermedio del diálogo, el cual se basa en la confianza en el/la Otro/a (Freire, 1973 y 2008; Gadotti, 1996).

La praxis dialógica reconoce que la humanidad se hace también en la palabra, en la acción y reflexión colectiva. El diálogo es encuentro, es compartir, es reconocer en el/la Otro/a el derecho a la palabra, por tanto, es opción política que implica cierto modo de concebir la construcción de la sociedad y del espacio público. En este sentido, no se trata de asumir prácticas *voluntaristas* que se ofrezcan a colaborar con el problema o el dolor de los/as Otros/as, sino de una acción política explícita y militante, que apueste mediante el dialogo a la construcción y fortalecimiento de iniciativas políticas liberadoras. El diálogo y la palabra son elementos vertebrales de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Para el pedagogo brasilero, la palabra en sí es acción y reflexión del mundo, es conciencia del mundo. "Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y reflexión" (Freire, 1973; p. 84). Es necesario amar al mundo y a la humanidad para reconocer en toda persona el derecho a la palabra y al diálogo. De lo contrario ¿Cómo puede dialogar quien se siente dueño del saber y la verdad, quien no percibe al Otro/a como un igual, quien niega la palabra y con ella el derecho a nombrar y transformar el mundo?

A partir de lo planteado, nos parece relevante señalar algunas reflexiones sobre el contenido de la praxis dialógica, el que debe emerger del trabajo *con* el/la Otro/a, no *para* ni *sobre* el/la Otro/a. Desde la perspectiva freiriana y dusseliana, el contenido de la praxis dialógica no debe ser impuesto, sino que debe ser "la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma instrumentada" (Freire, 1973; p. 90). Los contenidos a trabajar en la acción dialógica, deben ser las necesidades de las comunidades, los programas de estudio no pueden ser impuestos, pues se corre el riesgo de caer en la invasión cultural propia de la educación bancaria. "La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipos multidisciplinarios, este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación, sino como problema a los hombres de quienes lo recibió" (Freire, 1973; p. 109). Los contenidos de la praxis dialógica deben emerger del conocimiento, de la experiencia y las problemáticas de

los/as Otros/as oprimidos/as, todo lo cual requiere de una investigación y una metodología coherente con la dialogicidad[18].

Por otro lado, asumir la praxis dialógica como posicionamiento político-pedagógico nos obliga a romper con las lógicas del *experto*, el *especialista* y/o el *técnico* a la hora de elaborar y poner en juego un proyecto pedagógico. Los discursos pedagógicos hegemónicos (coherentes con el neoliberalismo) se encuentran signados por el gerenciamiento, los tecnicismos y la estandarización. Desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, creemos que la praxis dialógica, permite corrernos de los paradigmas dominantes, invitándonos a construir con las comunidades, *con* las organizaciones sociales, *con* los territorios, un nuevo proyecto de educación y de sociedad.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas desde la Alteridad y reivindicando la praxis dialógica, pueden desarrollar procesos de formación crítica y liberadora en los sujetos, basándose en formas de socialización horizontales, democráticas, dinámicas y participativas. La praxis dialógica, deberá seguir profundizando en el complejo problema de reconocer al Otro/a en la diferencia, reconocerlo como Alteridad, ya que no se trata del simple *estar juntos* característico del discurso liberal de la tolerancia y la diversidad, sino de reconocer la Alteridad de los/as Otros/as, su nuevo proyecto de sociedad, su *poder-ser ad-viniente.*

18 Valoramos la porfía de todos/as quienes persisten en el vasto camino de la investigación militante, desarrollando posibilidades metodológicas múltiples que se entrelazan, articulan y enredan en horizontes emancipatorios.

Utopía, Esperanza y Factibilidad

Continuando con los planteamientos de la Filosofía y la Pedagogía de la Liberación, cabe enfatizar que ambos cuerpos teórico-políticos, reconocen el carácter dinámico e inacabado del ser humano, lo que implica incorporar todo el problema del futuro, del abismo de oportunidades y posibilidades que se infieren de una comprensión del ser no totalizada, inconclusa, inacabada y abierta. En palabras de la Filosofía de la Liberación dusseliana, la condición del ser como *poder-ser* nos sitúa en el problema del advenimiento, del futuro. El poder-ser del sujeto nos obliga a hacer frente al horizonte concreto, existencial, histórico del ser humano.

Para la Filosofía de la Liberación, el horizonte de posibilidades asociados al *poder-ser ad-viniente* o al futuro-otro, no se encuentra dado, sino que se va construyendo en el dinámico proceso de la praxis, la que se va configurando en contextos socio-históricos diversos. El concepto dusseliano del *poder-ser ad-viniente* nos invita a avanzar en las reflexiones sobre el momento del todavía-no, el momento de lo utópico. Afirmándose en el *principio-esperanza* del frankfurtiano Ernst Bloch, Dussel conceptualizará la *utopía* como una apertura hacia el futuro, hacia lo nuevo, hacia aquello que se encuentra más allá de lo vigente. La *utopía* será definida como el hontanar de la praxis de liberación, la fuente que alimenta a los pueblos que transitan en caminos de organización y lucha contra la opresión, el dolor, la injusticia, la tristeza y la exclusión (Dussel, 1973a y 1973b).

En la misma línea, la Pedagogía Liberadora bosquejada por Paulo Freire, ha realizado una referencia permanente a la utopía, a lo inédito-viable, a las fantasías creativas de la humanidad. La importancia de la utopía radica en el carácter histórico, inacabado e inconcluso del ser humano. Para Freire, la historia humana es *posibilidad* (condicionada por supuesto) no determinación,

lo que convierte el futuro en un problema ético-político con el que debemos lidiar cotidianamente. A partir de esto, la utopía freiriana es concebida como un impulso histórico, un desafío y un estímulo, que empuja a los sujetos y los pueblos a luchar por re-humanizarnos. La utopía dibujada por Freire, implica una ruptura con el orden hegemónico, conteniendo fibras radicales y rebeldes (Freire, 2001 y 2008; Bellanova, 2001).

Asumir el pensamiento utópico, que también es pensamiento esperanzador y movilizador, implica según el pedagogo brasilero, asumir una dimensión denunciante de la realidad y otra anunciante de las distintas posibilidades de futuro. Se trata entonces, de denunciar las realidades que transgreden los valores humanos y contribuyen a su deshumanización y anunciar la transformación de la realidad hacia un horizonte liberador. "Cuando la educación no es utópica, es decir cuando ya no encarna la unidad dramática de la denuncia y la anunciación, o bien el futuro ya no significa nada para los hombres, o estos tienen miedo de arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente, es que ya ha envejecido" (Freire, 1990; p. 78).

Cabe agregar que utopía, compromiso y lucha se encuentran entrelazados en el pensamiento pedagógico liberador de Freire. No basta con ser sensibles al dolor, al hambre, a las injusticias, sino que se trata de intentar comprender las razones que la generan y comprometerse en procesos de lucha cotidiana por construir una sociedad-otra. No podemos forjar una vida digna, humanizadora, libre sin asumir el compromiso real con el/la Otro/a oprimido/a y explotado/a. "Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética" (Freire, 2001; p. 146).

Completamente de la mano del pensamiento utópico, la Pedagogía de la Liberación reivindica la esperanza. Al asumir el problema del futuro de manera inacabada, abierta, inconclusa y como posibilidad, emerge inmediatamente la necesidad de configurar un pensamiento esperanzador, sustentado en una posición ético-política liberadora. Para Freire, no hay vida humana posible sin esperanza, sin el ímpetu por transformar la experiencia histórica (Freire, 2001 y 2008).

En una educación liberadora y utópica, la esperanza toma el rostro del Otro/a absolutamente Otro/a que nos interpela cotidianamente, la esperanza se tiñe de la materialidad del Otro/a excluido/a, dominado/a y explotado/a. El

reconocimiento y la apertura a la alteridad del Otro/a, nos permite avanzar un poco en la construcción de una nueva realidad, de un futuro-otro. Retomando las palabras de pedagogo argentino Carlos Cullen: "El problema de reflexionar acerca de la esperanza se relaciona con las dificultades que tenemos para relacionarnos con el futuro. Propongo, desde Freire, que no tenemos porqué quedar atrapados en lo que viene desde ilusiones ciegas, o desde escepticismos vacíos, o desde certezas fundamentalistas y dogmáticas, o desde incertidumbres paralizantes y despotenciadoras. Podemos pensar el futuro simplemente con esperanza. Pero pensarlo con esperanza es hacernos responsables de este futuro, transformarlo en tarea digna de ser hecha, en tarea que merece el compromiso" (Cullen, 2004; p. 190).

Reivindicar desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas un pensamiento utópico y esperanzador, nos obliga a enfrentarnos al discurso pedagógico hegemónico neoliberal, el cual ha rechazado sistemáticamente los sueños, utopías y esperanzas, reivindicando procesos de tecnificación y despolitización de las prácticas educativas. Terminar con las esperanzas y las utopías ha sido una manera de prolongar los planteamientos del término de la historia y ha implicado asumir posturas reduccionistas de la realidad, fatalistas e inmovilizantes. Ante estos planteamientos, nos interesa reivindicar las vehementes palabras sostenidas por Freire: "Para mí, la lucha por la actualización del sueño, de la utopía de la crítica, de la esperanza es la lucha por el rechazo de la negación del sueño y de la esperanza que se funda en la justa aversión y en la acción política-ética eficaz". Y continúa: "En cuanto presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por el sueño, por la utopía, por la esperanza, en la perspectiva de una pedagogía crítica. Y ésta no es una lucha frívola" (Freire, 2001; p. 128).

Todo el problema del futuro, de la utopía y la esperanza planteado con anterioridad, debe entrelazarse con el problema de la *factibilidad* de los proyectos pedagógicos de liberación. Planteado en otros términos, el problema de la factibilidad nos exige tomar en cuenta las condiciones físico-naturales, técnicas y económicas de posibilidad de cualquier experiencia y proyecto pedagógico contra-hegemónico. Las pedagogías con pretensiones liberadoras, utópicas, esperanzadoras, deben ocuparse de las condiciones materiales necesarias para la concreción de experiencias reales. Al respecto nos parecen pertinentes las apreciaciones elaboradas por la pedagoga argentina Adriana

Puiggrós (1994), quien sostiene que las experiencias y los proyectos político-pedagógicos de carácter utópico no pueden escapar de sus condiciones históricas de producción, pero si deben intentar el no quedar atrapadas y ser castradas por ellas.

El problema de la *factibilidad*, nos debe impulsar a construir herramientas tecnológicas, jurídicas, institucionales, organizacionales y políticas, que posibiliten la realización de proyectos pedagógicos liberadores, donde se pueda vivir cotidianamente la experiencia crítico-transformadora. En este sentido, nos parece importante visualizar y analizar las experiencias y sistemas educativos (prefigurativos e instituyentes) creados históricamente por organizaciones y movimientos populares a lo largo y ancho del continente americano, las que han generado condiciones de posibilidad concretas y factibles para la materialización de una educación-otra. Particular interés nos produce en la actualidad el entramado de espacios educativos creados por el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra, MST (Brasil), el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, MOCASE (Argentina), la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, el Movimiento Zapatista en Chiapas (México), el Movimiento de Fábricas y Empresas Recuperadas (Argentina), entre otros.

El abanico de espacios educativos levantados desde movimientos populares es relevante para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, en tanto nos va enseñando el complejo trabajo de articular la exploración de caminos rebeldes, colmados de esperanzas y utopías, con la creación de formas concretas y reales de organizar una educación-otra. La tensión entre lo utópico y lo factible se hace presente cotidianamente, permitiéndonos visualizar las condiciones materiales que limitan y condicionan la realización de lo otro, lo nuevo, lo diferente, lo revolucionario.

Capítulo 3: CONFIGURACIÓN DE PEDAGOGÍAS DESDE LA ALTERIDAD RADICAL

Apuntes sobre el concepto de Alteridad

En el presente apartado retomaremos el concepto de Alteridad elaborado por la Filosofía de la Liberación para ponerlo en diálogo con diferentes reflexiones emanadas desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas[19]: A partir del concepto de *alteridades eróticas* abordaremos algunas reflexiones sobre pedagogías feministas y pedagogía erótica; desde las *alteridades políticas* nos detendremos en la importancia de la cultura popular; y finalmente el *ateísmo anti-fetichista* que emana de la *alteridades religiosas*, nos permitirá aproximarnos a las teorías de la desescolarización.

El concepto de Alteridad se ha constituido como una de las vértebras relevantes de la Filosofía de la Liberación dusseliana, puesto que el posicionarse desde la Alteridad, le ha permitido elaborar un proyecto filosófico que nace desde lo periférico y que se reconoce desde lo oprimido y lo explotado. La Filosofía de la Liberación, recogió inicialmente el concepto del filósofo Emmanuel Levinas[20], quien precisamente se preocupó de criticar el pensamiento ontológico del mundo clásico y moderno, para comenzar desde más allá de la Totalidad, más allá del ser, más allá de *Lo Mismo*. Según lo anterior, el

19 Según el filósofo argentino Carlos Cullen (2004), cuando en la bibliografía educativa especializada se trabaja la Alteridad, emergen temas típicos como por ejemplo la autoridad del educador, la convivencia escolar, los modelos de identificación axiológica, los conflictos con la *diferencia* y el repertorio valórico que supone el Otro. Desde nuestra perspectiva, intentaremos enfatizar en las implicancias teórico-políticas del concepto para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

20 Si bien Dussel es profundamente influenciado por los planteamientos del filósofo lituano-francés, su Ética de la Liberación va más allá de Levinas. Para Dussel en primer lugar, el Otro levinasiano se encuentra atrapado en Europa, lo que excluye al Otro oprimido Latinoamericano; además el Otro posee un carácter abstracto, imposible de articularse a una dimensión histórico-objetiva o concreta; en tercer lugar, Levinas se queda estático y contemplativo ante el dolor de los/as Otros/as, no planteando el problema de la liberación; y finalmente sus planteamientos eróticos reducen a la mujer a la pasividad, por lo que se le acusa de machista (Moreno, 1999).

concepto de Alteridad, invitaba a abrirse y exponerse al Otro/a, a lo exterior, a la alteridad irreductible de todo sistema posible (Scannone, 2003).

Si la lógica de la Totalidad –propia del pensamiento ontológico moderno– con respecto al Otro/a consiste en alienarlo, objetualizarlo, subsumirlo; en la lógica de la Alteridad la relación con el/la Otro/a es de libertad. Para la filosofía dusseliana el/la Otro/a irrumpe como distinto, como lo no-habitual, lo no-cotidiano, lo extra-sistémico que nos interpela desde su realidad. La apertura y pasaje al Otro/a, el reconocimiento de su exterioridad alterativa, permite reconocer que en él/ella reside un potencial transformador, una des-absolutización del sistema, el ad-venimiento de un mundo nuevo (Dussel y Guillot, 1975; Dussel, 2011).

En el concepto de Alteridad reside una visión crítica, novedosa y contra-hegemónica, por lo mismo, podemos afirmar que gran parte de la criticidad de la Filosofía de la Liberación dusseliana proviene de su opción por la Alteridad, por el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a y dominado/a. Rechazar la filosofía que emerge desde el *ego cartesiano*, el *yo conquisto* hispánico o el *yo voluntad de poder*, permite la irrupción en el campo filosófico de los sujetos oprimidos y su materialidad: su rostro, su voz, su pobreza, su grito. El/La Otro/a concreto/a, su raza, sexo, clase, sus circunstancias políticas, económicas y culturales, se instalan en el centro de la reflexión y discusión filosófica (Dussel y Guillot, 1975; Romero, 2007).

Ahora bien, avanzando en la apertura a la Alteridad, Dussel recogió elementos de la tradición semita, planteando que la apertura al Otro/a tiene un momento primigenio u originario en la relación cara-a-cara. En ella, se encarna la mediación, la apertura, la exposición al rostro de los/as Otros/as. Desde el cara-a-cara, podemos reconocer el misterio de la Alteridad, su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible. La relación cara-a-cara requiere aprender a escuchar al Otro/a. La voz de los/as Otros/as es un misterio que se rebela en parte en su palabra. Su voz lo hace atestiguar e irrumpir en el mundo, pero se requiere la apertura-del-oído, es decir, se necesita plantearse desde el sí-al-Otro/a, desde el amor-de-justicia. "La apertura al Otro como Otro es la posibilidad de escuchar su voz" (Dussel y Guillot, 1975; p. 26). En otros términos, si en la Totalidad predomina el monólogo, en la Alteridad prevalece el diálogo.

Según la Filosofía de la Liberación, quienes encarnan la Alteridad del actual sistema de dominación son las mujeres objetualizadas y oprimidas en la relación erótica; los/as hijos/as, niños/as, jóvenes, discípulos/as sometidos/as en la relación pedagógica; el pueblo o bloque social de excluidos/as en la relación política; el/la trabajador/a libre y el/la pobre, en las relaciones de producción del capital; y los pueblos periféricos en las relaciones de dependencia con los países centrales. Es decir, una multiplicidad de subjetividades empobrecidas, excluidas u oprimidas por el sistema hegemónico.

Como ha planteado la Filosofía de la Liberación, la Alteridad exige una posición servicial, gratuita y liberadora con el/la Otro/a, lo que empuja a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a trabajar en el desarrollo de: Una erótica alterativa, amable con la sexualidad y corporalidad de los/as Otros/as; una política radical que reconozca el carácter rupturista, rebelde y superador que reside en el pueblo (Bloque social de los/as oprimidos/as) y la cultura popular; una religión anti-fetichista comprometida de manera real, carnal y económica con el/la pobre y el/la excluido/a; y una actividad de trabajo productivo, creativo y vivo, es decir, ajeno a las lógicas opresoras y explotadora del capital. Algunos de estos elementos serán trabajados a continuación.

La erótica alterativa y liberadora bosquejada por la Filosofía de la Liberación dusseliana, acusó el carácter alienante y dominador de las relaciones cara-a-cara de hombres y mujeres (sean éstas heterosexuales, homosexuales, transexuales o bisexuales), enfatizando en las injusticias generadas por un orden socio-histórico que ha repudiado la corporalidad y la sexualidad, y que a su vez ha ensalzado la falocracia y el machismo, responsables directos del uxoricidio[21]. Para el filósofo, el proyecto erótico de la Totalidad ha negado sistemática e históricamente, –mediante prácticas de objetualización, instrumentalización, invisibilización, exclusión, descalificación y persecución–, a las mujeres, pero también a lesbianas, gays y travestis. Rechazando los elementos de la erótica de la Totalidad descritos recientemente, Dussel intentó bosquejar una erótica alterativa, abierta servicialmente al Otro/a oprimido/a, sensible con respecto a su corporalidad, autonomía y libertad, deseosa de entregar de manera gratuita y radical el amor-de-justicia al Otro/a, es decir, delineó en su primera ética una erótica liberadora y humanizante[22].

Desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, creemos que las reflexiones elaboradas por Dussel sobre la erótica alterativa y liberadora, pueden dialogar con las pedagogías feministas y eróticas, las cuales se han ocupado precisamente de cuestionar el patriarcado, el falo-centrismo, el androcentrismo y la

21 Concepto que refiere al asesinato de la pareja.

22 No podemos dejar de referirnos a las contundentes críticas elaboradas por Ofelia Schutte y Elina Vuola, a la Erótica de la Liberación dusseliana, particularmente por la presencia de un marcado esencialismo y sexismo, materializado en su conceptualización sobre la homosexualidad, la anticoncepción y el aborto. Para profundizar en la crítica ver: Vuola, Elina (2001). *La ética sexual y los límites de la praxis. Conversaciones críticas entre la teología feminista y la teología de la liberación*. Ediciones Abya Yala, Quito.

heteronormatividad, contribuyendo de esta forma al desarrollo de procesos político-pedagógicos que permiten avanzar en caminos liberadores.

Nacidas del amplio y variopinto movimiento feminista, caracterizado por oscilar entre posiciones liberales, radicales, socialistas y libertarias, las pedagogías feministas se han ido configurando a partir de planteamientos difusos, diversos y asistemáticos. Con la elaboración del presente trabajo, hemos podido constatar que la heterogeneidad y complejidad del feminismo, con sus múltiples prácticas, discursos, organizaciones y experiencias asociadas al trabajo educativo, han sido escasamente sistematizadas en América Latina y Chile, lo que precisamente dificulta su comprensión y proyección a todos/as quienes no militamos en dicho movimiento. Obviamente no será este escrito un intento de avanzar en ese terreno, ya que semejante trabajo es responsabilidad política de las compañeras que cotidianamente denuncian las estructuras de dominación sexual y de género, de las colectivas que acusan el carácter patriarcal, androcéntrico y heteronormativo de las instituciones educativas y de las organizaciones que desde diferentes territorios (familiares, educativos, barriales, etc.) dibujan formas-otras de concebir y ejercer las sexualidades promoviendo la autonomía, la diferencia y la libertad. Así entonces, sólo nos limitaremos a presentar algunos elementos constitutivos de las pedagogías feministas, remitiéndonos particularmente a aquellos formulados desde algunos rinconcitos de nuestra América[23].

Posicionados/as en las pedagogías feministas, desde el Área de Géneros y Educación Popular de Pañuelos en Rebeldía (equipo de educadores/as populares argentinos/as), se plantea la importancia de construir una pedagogía denunciante de la multiplicidad de formas opresivas existentes en el actual patrón de dominación. Para los/as educadores/as populares trasandinos/as,

23 Es relevante señalar que existe numerosa bibliografía asociada a las pedagogías feministas nacientes en los Estados Unidos de Norteamérica desde la década del '90 del siglo pasado, destacando autoras como Kethleen Weiler, A. Elenes, S. Grande, S. Villenas, Ann Manicom y P. Welsh. A su vez, desde Australia destacan los textos de Jennifer Gore (1992 y 1996). Ahora bien, uno de los problemas que podemos evidenciar con respecto a la bibliografía producida *desde el Norte* es que sus trabajos prácticamente no han sido traducidos al castellano. A la producción teórica elaborada desde las *pedagogías feministas del norte*, debemos agregar la gran cantidad de producciones elaboradas desde el movimiento feminista español por autoras tales como Remei Arnaus, Ana Mañeru, Milagros Rivera, Concepción Jaramillo, Rosa Cobo, Núria Pérez de Lara, Pilar Ballarín, entre otras.

las pedagogías feministas deben oponerse a la cultura patriarcal, pero también a todas las otras formas opresivas y violentas que asume el capitalismo y el racismo. Las pedagogías feministas deben cuestionar aquellas relaciones sociales asociadas al género y la sexualidad, pero también al conjunto de las relaciones sociales de dominación, lo que las pone en diálogo directo con los planteamientos del marxismo, el pensamiento decolonial, con el ecologismo radical, y con todas aquellas fuentes de conocimiento que se configuren como corriente críticas, abiertas y transformadoras (Korol, 2007).

En un plano más concreto, apuestan a que las pedagogías feministas aboguen por la construcción de una escuela pública no sexista, no heterosexista, no androcéntrica, antirracista, anti-capitalista. Se acusa a la escuela de ser una institución que contribuye a la reproducción de relaciones de subordinación hacia las mujeres, reafirmando una masculinidad segura, viril, agresiva, racional y valiente. La siguiente cita parece ser clarificadora: "La escuela en sus disciplinas, en los contenidos, en los textos escolares realiza al menos dos operaciones que nos interesa rescatar para su problematización: Una es la que niega y excluye todo lo femenino; la otra, es aquella que las visibiliza, pero para seguir atadas a los estereotipos más arcaicos" (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007; p. 115).

Finalmente, los/as educadores/as populares del equipo de Pañuelos en Rebeldía, afirmándose en las teorías feministas, cuestionan la centralidad otorgada a los varones en los espacios escolares, problematizándose así el androcentrismo presente en las instituciones educativas. Para las autoras, el androcentrismo cultural se expresa profundamente en el currículum explícito y oculto[24], en los textos de estudio, en la enseñanza de la historia, del lenguaje, de la civilidad, en fin, en todas las capas del conocimiento escolar (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007).

Los planteamientos señalados son reforzados por la feminista colombiana Tania Pérez Bustos (2010), quien sostiene que no sólo las instituciones escolares

24 El curriculista brasilero Tomaz Tadeu da Silva sostuvo: "El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: Un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género" (Tadeu da Silva, 2001; p. 119). Para profundizar en el análisis de cómo el currículum explícito y oculto contribuye a la reproducción de arquetipos masculinos y femeninos y a la reproducción de la violencia sexual y de género recomendamos revisar: Berffusón, René; Revilla, Jorge y Carrillo, Carlos (2010) y Cobo, Rosa (2011).

reproducen el androcentrismo hegemónico, sino que toda la construcción social de conocimiento científico, sustentada en ideales de neutralidad, objetividad, universalidad y racionalidad es androcéntrica, ya que subalterniza a epistemologías-otras que reivindican lo mundano, la parcialidad, el involucramiento, la improvisación y el error. En esta dirección, las pedagogías feministas –propone la autora– deben ocuparse de transgredir y superar los sistemas universalizantes de conocimiento.

De acuerdo a los insumos bibliográficos revisados, existirían tres dimensiones de la práctica pedagógica feminista que no podemos omitir: Autoridad, experiencia y diferencia. En primer lugar, las pedagogías feministas se han preocupado especialmente en problematizar las relaciones de poder, dominación y autoridad que se dan entre quien educa y quien es educado/a, convocando siempre al ejercicio de prácticas pedagógicas no autoritarias, dialogantes y horizontales. En segundo orden, las pedagogías feministas han cuestionado las prácticas educativas que enfatizan en lo racional, en desmedro de lo experiencial y lo emotivo como fuentes relevantes de conocimiento. Desde dicho posicionamiento se ha reivindicado la experiencia personal, biográfica y colectiva. Y en tercer lugar, las pedagogías feministas han reivindicado el concepto de diferencia sexual asignando relevancia al reconocimiento de lo subalternizado, lo excluido, lo heterogéneo, lo femenino[25] (Pérez Bustos, 2010).

Complementando los planteamientos de las pedagogías feministas, nos interesa rescatar algunos planteamientos elaborados por el pedagogo mexicano Miguel Escobar Guerrero (2012), sobre el concepto de *Pedagogía Erótica*. Influido por el psicoanálisis, el pedagogo afirma que el erotismo se expresa

25 En el debate feminista impulsado desde España, el concepto de *diferencia sexual* ha logrado oponerse a aquellas perspectivas que reivindican el discurso de la *igualdad de género* o de la *igualdad de oportunidades de las mujeres en el campo educativo*. Para quienes se posicionan desde la *diferencia sexual* el discurso de la *igualdad* es perverso en tanto apunta a borrar simbólicamente a la mujer fijando el proyecto masculino como única medida o símbolo posible, reproduciendo el lugar privilegiado, omnipotente, todopoderoso y dominante de los hombres. Recogiendo escritos de la feminista catalana Remei Arnaus podemos citar: "En mi opinión, pensar la mujer simbólicamente igual al hombre significa pensar que el hombre es A (significante), la mujer no A (insignificante) y para que consiga ser o tener lo de A, tendrá que incorporar las cualidades de lo masculino que la hacen tener reconocimiento y valor social" (Arnaus, 1999; p. 45). El posicionamiento desde la *diferencia sexual* permite posicionarse desde la positividad de lo femenino, es decir desde el reconocimiento de un lugar que permite mirarse, acogerse, escucharse, afirmar el sentido original y transformador del *ser mujer*.

en el movimiento dialéctico entre Eros (pulsión sexual) y Tánatos (pulsión de muerte). Por lo mismo, el erotismo humano se mueve entre la creatividad, el amor y el respeto, y entre la agresión, la regresión y la destrucción. La pedagogía erótica asume la contradicción entre deseo y represión, y se configura como una invitación que apuesta a asumir la rebeldía de afirmar la vida y negar la ética tanática (asociada a la perversión, la represión y la crueldad). La pedagogía erótica, apuesta a contribuir a la construcción de una ética de vida erótica que posibilite la expresión de la energía libidinosa, que haga explotar el deseo individual y colectivo de transformar el mundo, de hacerlo más humano, de crecer y compartir afectos y luchas.

Para el pedagogo mexicano, el psicoanálisis es una herramienta analítica relevante para comprender como el imperio de la pulsión de agresión y aniquilamiento de los/as Otros/as (Ética Tanática) se imponen en el actual orden hegemónico. "Una vez comprendida la fuerza del erotismo de Tánatos no se puede dejar que esa energía siga imponiendo su imperio de agresión, controlando la conducta social e individual, económica y política. Es urgente dejar que el erotismo de Eros se exprese, convertirlo en encuentro y compromiso social, memoria histórica" (Escobar Guerrero, 2012; p. 134). Así entonces, la pedagogía erótica invita a asumir el cuerpo del Otro/a oprimido/a como la casa del Eros, como fuente de promesas y alegrías. "La propuesta de Pedagogía erótica, por lo tanto, es una propuesta de traer el erotismo de Eros a la vida, como invitación a luchar contra su adversario Tánatos que, dentro del modelo de globalización capitalista de guerra, ha abierto el camino a las partes más primitivas del ser humano, conjugadas en su poder político de destrucción: en el erotismo de Tánatos" (Escobar Guerrero, 2012; p. 159).

Los planteamientos dusselianos sobre la erótica de la liberación, se encuentran articulados con los planteamientos de las pedagogías feministas y de la pedagogía erótica. Las denuncias esgrimidas hacia el patriarcado, la falocracia, el machismo, el sexismo, el androcentrismo, la heteronormatividad en tanto estructuras de dominación sexual y de género, articuladas a un complejo entramado de relaciones de poder económicas y políticas, parecen otorgar un potencial crítico a aquellas epistemologías posicionadas desde las alteridades oprimidas. Pero además del momento crítico, negativo y denunciante, creemos que la Filosofía de la Liberación dusseliana entrega herramientas teóricas relevantes para la superación positiva del orden actual. En esta

dirección, los planteamientos de una erótica servicial, abierta, humanizante y liberadora, parecen señalar caminos para una pedagogía prefigurativa de nuevas relaciones sociales de sexo y género, una pedagogía que promueva la materialización de formas-otras de entender la sexualidad, el amor, la justicia, formas liberadas de tabúes, de prejuicios, estereotipos, formas autónomas y rebeldes de pensar y sentir los cuerpos, de liberarnos en el amor-de-justicia con el/la Otro/a.

La política liberadora bosquejada por Dussel en su primera Ética de la Liberación, elabora contundentes críticas a la ontología política bosquejada por los filósofos griegos y modernos. Para Dussel (1979 y 2011), la totalidad política ha legitimado la dominación y opresión del Estado hacia los sujetos populares y la clase trabajadora, y además, ha justificado la dominación colonial o neo-colonial de los países del centro. A partir de dichos planteamientos, la política alterativa emanada desde las periferias, debe emerger desde la exterioridad del Estado, de *la civilización* y de los sectores dominantes, irrumpiendo desde los pueblos oprimidos, los grupos subalternizados, la clase trabajadora, los/as excluidos/as y empobrecidos/as por la totalidad política. Para la Filosofía de la Liberación, en la alteridad política residen los elementos para superar la totalidad cerrada, puesto que desde ella irrumpe la rebelión, la lucha contra el orden establecido, la organización de una nueva sociedad. La política liberadora debe asumir siempre una postura de apertura hacia la alteridad, de entrega en el respeto, el reconocimiento y la afirmación del pueblo pobre oprimido.

Para la política liberadora, el bloque social de los/as oprimidos/as y excluidos/as de una totalidad política, compuesto por obreros/as, campesinos/as, indígenas, estudiantes, inmigrantes, marginados/as, entre otros, y conceptualizado como pueblo o bloque social de oprimidos/as, es componente vertebral de la construcción de una nueva sociedad. Para la política alterativa, la apertura al Otro/a oprimido/a, el compromiso por transformar las estructuras de dominación y la construcción de un mundo-otro, deben ser fruto de la praxis cotidiana, lo que implica asumir que los proyectos político-transformadores

deben ser proyectos existenciales, deben ser vividos y construidos desde la cotidianeidad del pueblo.

A partir de los planteamientos políticos de la primera Ética de la Liberación, nos parece interesante poner en diálogo dichas reflexiones con los planteamientos emanados desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en torno a la importancia de la *cultura popular* en los procesos de educación con pretensiones de transformación radical. Nos detendremos mínimamente en el concepto de cultura popular, puesto que nos parece un nudo articulador entre las reflexiones políticas de la Filosofía de la Liberación dusseliana y los planteamientos medulares de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Inicialmente, podemos sostener que el concepto de cultura popular nos remite a las relaciones entre el campo cultural y las clases populares, y particularmente al carácter histórico, dinámico y cambiante de la cultura de los/as oprimidos/as y excluidos/as. La cultura popular se configura en la disputa del terreno cultural por parte del bloque popular contra el bloque del poder dominante, lo que planteado en otros términos, significa que la cultura popular se encuentra inmersa en los conflictos de clases, en las relaciones de dominio y subordinación, en las luchas por la hegemonía. Desde esta perspectiva, es imposible pensar en la existencia de una cultura popular que sea autónoma, auténtica y completa, puesto que siempre se encuentra atravesada por contradicciones, por relaciones de fuerza, por distribuciones desiguales del poder. La cultura popular es dinámica y multiforme, se va re-creando a partir de permanentes tensiones, de luchas continuas, irregulares y asimétricas con la cultura dominante, por lo mismo, en ella se expresan formas de resistencia, aceptación, rechazo, capitulación, tergiversación, incorporación, negociación, recuperación, entre otras. Ahora bien, la relevancia del concepto radica en que precisamente en la cultura popular habita la posibilidad de construir una nueva cultura, una cultura liberadora (Williams, 1980; Hall, 1984; Thompson, 1989).

Las Pedagogías Críticas, han reivindicado la cultura popular, concibiéndola como un territorio de contradicción entre fuerzas de dominación y luchas colectivas de auto-afirmación, y como un espacio relevante para comprender los procesos de construcción de consensos en nuestras sociedades. La renovación constante de la hegemonía requiere negociar complicidades, establecer acuerdos, lealtades, anhelos, lo que implica construir consensos

entre las clases dominantes y las subordinadas que permitan producir y reproducir el orden social.

Poniendo énfasis en la cultura de los sujetos excluidos/as y oprimidos/as, en la cultura juvenil y estudiantil, las Pedagogías Críticas han pretendido producir conocimientos desde las mediaciones, intercambios, rechazos y resistencias que se generan en los procesos educativos, por lo que resulta primordial comprender cómo los/as educandos/as construyen significados, cómo producen y re-crean conocimientos que sean política, ideológica y pedagógicamente transformadores, democratizantes, liberadores.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pasando por escritos de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y muchos otros, han reivindicado la importancia, la riqueza y complejidad de la cultura popular latinoamericana, con el objeto de reconocer en su seno la existencia de numerosos componentes necesarios para el desarrollo de procesos político-pedagógicos transformadores. Particularmente, las reflexiones en la obra de Paulo Freire sobre la cultura popular son innumerables, puesto que para el pedagogo brasilero resulta fundamental en las prácticas liberadoras, reconocer y comprender los saberes socialmente construido en la vida comunitaria, y respetar la multiplicidad de conocimientos y experiencias de las clases populares, para desde ahí construir contenidos pedagógicos relevantes y pertinentes a las necesidades e inquietudes de los pueblos (Freire, 2008; Puiggrós, 2010).

Por su parte, el pedagogo colombiano Marco Raúl Mejía, enfatiza en que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas emergen desde la cultura popular puesto que, por un lado, allí se encuentran las concepciones del mundo dominante que residen en todos los sectores oprimidos, pero también porque allí reside una enorme riqueza de experiencias, prácticas y discursos críticos, transformadores, subversivos. En coherencia, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, se ocupan de desvelar y problematizar los elementos culturales funcionales al proyecto histórico de los sectores dominantes, pero también de re-afirmar y potenciar los componentes culturales disruptivos que permiten la germinación de una nueva cultura, preocupada de todos/as los/as seres humanos, una cultura justa, solidaria, comprometida con el/la Otro/a (Mejía, 2013).

Reflexionando desde la Educación Popular que adscribe a perspectivas gramscianas, podemos reconocer que la cultura popular corresponde a una multiplicidad de concepciones de mundo asociadas a diversos modos y procesos históricos de inserción y/o exclusión económica, política y cultural. Al encontrarse atravesadas por semejante contradicción, se puede constatar con facilidad que dichas concepciones no son suficientemente ordenadas, organizadas ni coherentes. La cultura popular, batida entre procesos de inclusión/exclusión o si se prefiere entre procesos de dominación/resistencia, se manifiesta de manera compleja, sinuosa e inasible. Se configura a partir de concepciones del mundo que son por un lado a-críticas, dogmáticas, misoneístas y conservadoras; pero que por otro son solidarias, rebeldes, movilizantes y liberadoras. Recogiendo estas problemáticas se propone desde la Educación Popular, la generación de procesos educativos que permitan problematizar y volver coherentes, organizados y críticos los *núcleos de buen sentido* presentes en la cultura plebeya. Estos núcleos de buen sentido o núcleos sanos del sentido común, representan expresiones creativas y transformadoras de los/as de abajo, y por tanto, son el punto de partida para la construcción de proyectos pedagógicos revolucionarios. En los núcleos de buen sentido de la cultura popular subyace una inagotable vertiente de autenticidad, novedad y criticidad, que permite la posibilidad de que germine lo nuevo, lo otro (Gramsci, 1971; Lombardi, 1972; Nun, 1986; Cabaluz y Ojeda, 2011b).

Retomando los planteamientos dusselianos, creemos que para desarrollar y potenciar proyectos liberadores que constituyan al pueblo como sujeto histórico, se deben redoblar los esfuerzos por comprender y valorar la cultura popular. En esta dirección las reflexiones de Enrique Dussel en torno a la cultura popular –entendiéndola como alteridad cultural, como exterioridad al sistema cultural global hegemónico, vigente e impuesto desde el centro o el norte– nos permiten desde el campo pedagógico, reconocer lo alternativo, lo alterativo, lo revolucionario que reside en la cultura popular, sin dejar de analizar las formas en que subsisten elementos de la cultura dominante, ilustrada, de masas, hegemónica.

Dussel sostiene con vehemencia que los procesos transformadores de carácter radical emergen desde las alteridades oprimidas y desde lo profundo de la cultura popular. Recogiendo estos componentes transformadores sostiene:

“Dicha cultura posee los símbolos, los valores, los usos, las tradiciones de sabiduría, la memoria de compromisos históricos; conoce sus enemigos, sus amigos, sus aliados, La cultura popular lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor. Pero no hay que creer en el espontaneísmo” (Dussel, 2011; p. 152). Se trata así, desde el campo pedagógico, de retomar todos aquellos nudos de la cultura popular en que residen componentes creativos, saberes políticos, memorias de lucha, experiencias de solidaridad, estrategias transformadoras, que pueden contribuir a los procesos de liberación.

Cabe agregar que los planteamientos bosquejados por Dussel sobre la cultura popular, permiten tensionar las tradiciones racionalistas e iluministas que consideran que la principal tarea de los pedagogos críticos o transformadores debía ser la introducción de lógicas racionales y científicas en las clases oprimidas. Además, la caracterización dusseliana de la cultura popular que reconoce su carácter creativo, dinámico y transformador, que concibe al pueblo como fuente de orientaciones culturales y de lucha, más que como sujetos pasivos necesariamente adoctrinables, permite proyectar nociones pedagógicas anti-autoritarias y anti-dogmáticas, lo cual abre la posibilidad de la praxis dialógica.

Alteridades religiosas, anti-fetichismo y desescolarización

De los planteamientos elaborados por Enrique Dussel (1980 y 2011) en su primera Ética de la Liberación Latinoamericana sobre la necesidad de prefigurar una *nueva praxis religiosa*, nos parece pertinente retomar su crítica a las religiones del sistema dominante. La Filosofía de la Liberación, acusó con vehemencia a las religiones dominantes por contribuir a elaborar los fundamentos sobre los cuales se sustentan los fetiches del capital, el patriarcado, el racismo, el imperialismo, etc. Las religiones hegemónicas sacralizan objetos, instituciones y relaciones sociales, lo que muchas veces implica fortalecer la reproducción del sistema de dominación, divinizar las injusticias sociales y absolutizar el orden deshumanizante.

Posicionado desde la crítica a las religiones dominantes, en tanto garantizan, sustentan y legitiman la reproducción del orden social, la Filosofía de la Liberación de Dussel se afirma en el ateísmo y el anti-fetichismo, argumentando la necesidad de desacralizar la totalidad del sistema y de negar los procesos de fetichización. El ateísmo y anti-fetichismo de la filosofía dusseliana, se opone y rebela al Dios-fetiche que fundamenta el orden, para a partir de esta negación, afirmar la existencia del Otro/a oprimido/a y explotado/a. En otros términos, se niega la divinidad del sistema y se afirma la Alteridad.

Las reflexiones elaboradas por Dussel sobre la religión y particularmente la crítica a los procesos de fetichización del orden hegemónico, nos permiten desde el campo pedagógico (entre muchas otras posibilidades), elaborar algunas reflexiones sobre la fetichización de la escuela en las sociedades actuales. Para esto, intentaremos poner en diálogo los planteamientos elaborados por la Filosofía de la Liberación dusseliana con las reflexiones sobre la escolarización y la desescolarización elaboradas desde Cuernavaca (México) por el historiador, filósofo, teólogo e intelectual Iván Illich.

Refiriéndose a la escuela[26] como la *vaca sagrada* de las sociedades de consumo, Iván Illich elaboró un conjunto de reflexiones que explican las características del proceso de fetichización del aparato escolar moderno. En sus primeras reflexiones, Illich constata que existe una relación directa entre la escolarización y la educación por un lado, y la Iglesia y la religión por otro, lo que le permite entrelazar la institución escolar, con la institución eclesial. Sobre este tema afirma: "La idea de la alfabetización universal sirvió para declarar a la educación competencia exclusiva de la escuela. Ésta se transformó así en una vaca sagrada más intocable que la iglesia del período colonial. Se declaró tan esencial para el buen ciudadano del siglo XIX saber leer y escribir, como ser bautizado lo había sido en el siglo XVII" (Illich, 2006b; p. 103).

Un segundo grupo de reflexiones, afirman que la fetichización de la escuela en las sociedades modernas y de consumo, ha implicado el reconocimiento de la misma como *la* institución especializada en la educación de las nuevas generaciones, separándose así de otras instituciones de aprendizaje. Para el filósofo, al identificarse la escolarización con la educación, se ha reducido un fenómeno cultural a un espacio institucional y además, se ha generado un proceso de monopolización de la educación por parte de la escuela. La escuela-fetiche, configurada como la fábrica de la educación, genera la ilusión de que sólo en ella se producen procesos de aprendizaje, deslegitimando o desvalorizando lo que acontece fuera de sus límites.

Según sostiene el autor, la escolarización de la sociedad ha logrado generar una suerte de división de la realidad en dos ámbitos: Unos que son socialmente reconocidos como académicos y pedagógicos, asociados a la institución escuela, y otros aspectos de la vida y el mundo que no lo son. De esta manera, la escolarización reduce y apaga la cultura en relación con el saber *escolarmente legitimado* (Illich, 2006 y 2006b).

26 Para recoger la conceptualización sobre la institución escolar elaborada por Illich nos parece pertinente citar el siguiente párrafo: "Al hablar de 'escuela' no me refiero a toda forma de educación organizada. Por 'escuela' y 'escolarización' entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los 7 a los 25 años, y también el carácter de 'rite de passage' que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones. Hoy nos parece normal que la escuela llene esa función, pero olvidamos que ella, como organización con su correspondiente ideología, no constituye un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial" (Illich, 2006b; p. 103).

En tercer lugar, además de criticar la monopolización de la educación que realiza la escuela-fetiche, el intelectual de Cuernavaca rechazó la obligatoriedad de la educación escolar. Para Illich, el argumento central de quienes defienden la obligatoriedad de la escuela radica en la escolaridad universal e igualitaria, lo que le parece económicamente absurdo, intelectualmente castrante y socialmente paralizante. Planteado en sus propias palabras: "El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia" (Illich, 2006; p. 17).

La instrucción obligatoria de la niñez y la juventud no es una política azarosa, neutra ni benévola, en tanto tiene enormes repercusiones políticas, económicas, culturales e ideológicas en la población. Illich asocia directamente la obligatoriedad con intereses asociados a la obediencia, el control, el individualismo y la competencia. Acusa que el compromiso de educar obligatoriamente a los niños y jóvenes se asemeja al compromiso de EE.UU. de democratizar obligatoriamente a Vietnam. "Lo que hemos aprendido es que al obligar a todos los niños a subir por una escalera de educación abierta no realzamos la igualdad sino que favorecemos al individuo que empieza antes, al más sano o al mejor preparado; que la instrucción obligatoria apaga en la mayoría el deseo de obtener conocimientos independientes; y que el conocimiento tratado como mercancía, distribuido en paquetes, y aceptado como propiedad privada una vez adquirido, siempre será escaso" (Illich, 2006b; p. 125).

Finalmente y como cuarto grupo de reflexiones, Illich (2006) analiza las articulaciones entre el sistema educativo escolar y la reproducción del sistema hegemónico. Sus planteamientos se emiten en sintonía con los de las *teorías de la reproducción* y las reflexiones de Michael Foucault, contemporáneos al autor, sin embargo en sus textos no existen referencias bibliográficas a los mismos. En esta línea, se afirma que las escuelas obligatorias, son intocables para el orden pues se han configurado en una institución vital para reproducir la sociedad de consumo y mantener el *statu quo*.

Avanzando en este análisis que articula escuela y reproducción, Illich debatió con las funciones históricas asociadas a la escolarización por parte de sectores conservadores y liberales, puesto que a su parecer, la escuela ha cumplido funciones asociadas al control y al disciplinamiento, la clasificación, la alienación y adoctrinamiento, y la mercantilización del conocimiento. A continuación nos detendremos mínimamente en estos elementos.

En primer lugar y como señalamos muy próximo a los planteamientos de Michel Foucault, Illich sostiene que la institución escolar, en tanto espacio de *reclutamiento* de la niñez y la juventud, asemeja sus funciones a instituciones como los conventos, kibutz, cárceles, manicomios, sanatorios o campos de concentración. La escuela con su currículum (explícito y oculto), sus rituales, la distribución del tiempo y del espacio, sus premios y castigos, sus certificaciones y títulos, es caracterizada por el intelectual como una institución funcional a los intereses de control social.

Por otro lado, oponiéndose a los mitos liberales asociados al desarrollismo y a la Alianza para el Progreso presentes en la década de los '60 en América Latina, cuyos planteamientos sostenían la idea de que la escuela era una herramienta útil para el crecimiento y desarrollo de la población Latinoamericana, Illich acusa a la escuela de acentuar la polarización social antes de reducirla, de beneficiar sólo a una élite y de ser una institución que ejerce sistemáticamente la violencia mediante la clasificación y selección de los niños y jóvenes. La escuela crea una suerte de racionalidad en que todo puede ser medible, creyendo que la imaginación, los valores, los conocimientos pueden ser cuantificados, clasificados y calificados. Mediante estos mecanismos de clasificación y selección, la escuela asigna diferentes cuotas de poder, prestigios y recursos a unos y otros. Así como *gradúa* a unos, *degrada* a otros (Illich, 2006 y 2006b).

En tercer orden, se afirma que la escuela como institución de control social, contribuye a *pacificar* a la juventud, a configurar las competencias para acomodarse en el sistema socio-político y adoctrinarlos para el mundo del trabajo y del consumo. Las escuelas manipulan y forman hábitos en niños, jóvenes y adultos, coherentes con las necesidades de la sociedad de consumo. Las escuelas ahogan los horizontes de la imaginación y la creatividad, siembran el conformismo y la obediencia, generando un sujeto dispuesto a adaptarse a todas las instituciones sociales de la sociedad dominante. Para el autor: "Una vez que un hombre o una mujer ha aceptado la necesidad de la escuela, es fácil presa de otras instituciones" (Illich, 2006; p. 48).

Reafirmando lo planteado, se plantea que las escuelas contribuyen a la alienación de los estudiantes. "En el esquema tradicional, la alienación era una consecuencia directa de que el trabajo se convierta en labor asalariada que privaba al hombre de su oportunidad para crear y recrearse. Ahora los

menores son pre-alienados por escuelas que los aíslan mientras pretenden ser tanto productores como consumidores de su propio conocimiento, al que se concibe como mercancía que se echa al mercado de la escuela. La escuela hace a la alienación preparatoria para la vida, privando así a la educación de realidad y al trabajo de la creatividad. La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar las necesidades de ser enseñado" (Illich, 2006; p. 57).

Finalmente, Illich (2006b) agrega que la escuela-fetiche en la sociedad de consumo, contribuye a los procesos de mercantilización del conocimiento, invitando a todos los ciudadanos a consumir e invertir en el mercado educativo. Retomando los planteamientos iniciales, Illich acusa a la escuela, en tanto institución que monopoliza el bien de consumo llamado educación, de arrojarse el poder de distribuir de manera diferenciada y desigual la mercancía-conocimiento.

Recogiendo los planteamientos de Dussel e Illich, parece evidente la importancia de potenciar Pedagogías Críticas Latinoamericanas que sean capaces de des-fetichizar aquellos símbolos e instituciones que contribuyen a la reproducción del orden. Desde esta perspectiva, el ejercicio por des-fetichizar la escuela debiese ir de la mano con procesos pedagógicos que potencien diferentes ámbitos de la cultura popular, fortaleciendo y re-legitimando espacios de educación informal e incidental. En este sentido, creemos con Illich, que no se pueden concebir procesos de transformación radical desde el campo pedagógico sin problematizar la escuela-fetiche, pues como bien señala el intelectual de Cuernavaca, desescolarizar nuestro pensamiento y nuestra sociedad, nos invita a reconocer el carácter profundamente educativo del trabajo de una asamblea territorial, de una jornada de movilización social, de una huelga sindical, de un discurso político, de espacios de autoformación popular, de actividades culturales de carácter territorial, etc.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben lograr dialogar con las propuestas bosquejadas desde las teorías de la desescolarización[27]. A partir

27 Reconocemos las críticas elaboradas hacia Iván Illich que rechazan su visión dicotómica de la realidad, su concepto de ideología asociado a la *falsa consciencia*, su reducción del aparato escolar a la reproducción de las sociedades de consumo y su escasa posibilidad para construir alternativas pedagógicas (Puiggrós, 2010). A pesar de todo esto, reconocemos su importancia para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

de este diálogo, podrían configurarse propuestas pedagógicas que analicen la escuela-fetiche considerando su carácter histórico, político-ideológico y cultural[28]; que re-valoren y re-descubran las potencialidades transformadoras de los espacios educativos extra-escolares; que problematicen y desvelen los fundamentos de la obligatoriedad de la educación escolar; y que profundicen en las contribuciones de la escuela-fetiche a la reproducción del actual patrón de dominación. Desde nuestra perspectiva, las lecturas sobre la desescolarización todavía tienen muchos elementos que aportar a los proyectos político-pedagógicos del siglo XXI.

El énfasis dusseliano puesto en potenciar procesos de des-fetichización, como herramienta de desvelamiento y desnaturalización de aquellas relaciones sociales sacralizadas o absolutizadas, permite a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas fortalecer su carácter crítico y denunciante, potenciar sus vinculaciones con la historia en tanto arma de concienciación, y alertar en torno a todos aquellos discursos, prácticas, instituciones, valores, etc. que pretendan totalizarse, naturalizarse y universalizarse. Creemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, posicionadas desde el anti-fetichismo propuesto por la filosofía dusseliana, pueden analizar con rigurosidad todas aquellas propuestas curriculares, didácticas y evaluativas emanadas desde las pedagogías hegemónicas.

28 Nos parece particularmente interesante la propuesta de análisis histórico-política elaborada por el pedagogo argentino Pablo Pineau (2001) para reflexionar sobre la escuela y el proceso de escolarización a partir del proyecto occidental-moderno.

CAPÍTULO 4: MARXISMO, REPRODUCCIÓN Y TRABAJO VIVO

Contribuciones para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas[29]

29 Cabaluz y Ojeda (2011a). "Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas". En: *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol.37, Nº2, pp.363-377. Universidad Austral de Chile. En línea: http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art22.pdf

Pertinencia de la obra de Karl Marx para las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Desde nuestra perspectiva, los planteamientos del filósofo alemán Karl Marx siguen siendo pertinentes y necesarios, en general, para los procesos revolucionarios de América Latina, y en particular, para el desarrollo de la Filosofía, las Ciencias Sociales y las Pedagogías Críticas. En esta dirección, nos parece necesario explicitar algunos elementos vertebrales asociados a la vigencia y relevancia de Marx para el siglo XXI:

En primer lugar, los problemas asociados a la pobreza, la miseria, el desempleo, la exclusión, la violencia, siguen presentes en el territorio Latinoamericano. Dichas problemáticas han acrecentado las críticas al capitalismo (y sus formas neoliberales y post-neoliberales) por parte de organizaciones y movimientos populares, así como también de diferentes líneas del pensamiento socio-crítico de la región. Desde esta perspectiva, la preocupación ético-económica o material-productiva de la obra marxiana, contiene un enorme potencial crítico y transformador.

En segundo orden, la pertinencia del filósofo alemán radica en la riqueza de insumos teóricos que aporta para el análisis económico y político de los nuevos problemas del trabajo y las actuales formas de explotación capitalista (flexibilización, desregulación, persecución sindical, sobre-explotación); los estructurales problemas de la desigualdad y la pobreza desde una perspectiva histórica de clases; y los cotidianos problemas asociados a la violencia real y material que adquieren la opresión y la dominación de las élites políticas y económicas en América Latina.

En tercer lugar, la obra de Marx nos parece pertinente pues erige constantes y agudas denuncias al conjunto de mistificaciones, fetichizaciones e injusticias del capital. Los planteamientos marxianos, permiten desarrollar procesos de

concienciación con los/as trabajadores/as y sujetos oprimidos, avanzando en la comprensión de las razones de la miseria, el robo del capital, los procesos de deshumanización, y por lo mismo, generando conciencia sobre la urgencia de reapropiarnos del trabajo y de nuestras vidas. Su obra permite ejercer un juicio crítico, ético-práctico, científico y revolucionario al capitalismo, lo que anudado a un enfoque de la praxis, contribuye sin dudas a actuar en los procesos de lucha y liberación desde los sectores subalternizados.

Finalmente, nos parece importante enfatizar en los aportes del filósofo alemán al desarrollo de una nueva ciencia, una ciencia anclada en las necesidades de los/as dominados/as, una ciencia no-elitizada, infecunda ni fetichizada. Una ciencia comprometida con la concienciación, la organización y las luchas de liberación de los/as Otros/as oprimidos/as. Desde esta perspectiva, la obra de Marx interpela al campo pedagógico en general y a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas en particular, puesto que las impulsa a re-configurar sus planteamientos ético-políticos en beneficio de los sujetos explotados y dominados e invita a dotar su praxis científica de un sentido popular y liberador (Dussel, 1988 y 1990; Mclaren, 2012).

Ahora bien, complementando lo planteado hasta aquí, nos parece interesante referirnos a los temas educativos y pedagógicos elaborados por Karl Marx, puesto que también abren posibilidades analíticas a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Según el pedagogo brasilero Moacir Gadotti (1996), en las reflexiones marxianas resalta la importancia asignada a la praxis del trabajo, puesto que para el filósofo alemán, hombres y mujeres se constituyen como sujetos y se transforman en el trabajo, ambos se crean y re-crean socialmente mediante sus actos de transformación del mundo, a través de la producción social de su propia existencia, por medio de la praxis del trabajo. Para Marx, el trabajo realiza al ser humano, sin embargo, en el capitalismo lo aliena, lo cosifica, lo des-realiza y lo explota.

En el pensamiento de Marx, la relación educación/trabajo es un eje relevante. El trabajo tiene un profundo carácter educativo, lo que lleva al filósofo a proponer escuelas politécnicas y profesionales donde se rompa con la división social del trabajo; se puedan potenciar todas las facultades del ser humano; se medien conocimientos y habilidades técnicas y científicas para comprender el proceso de producción; y se propicie la asociación libre de los sujetos. La educación y las escuelas debían permitir a los/as trabajadores/as comprender

el proceso productivo y de organización del trabajo, para lograrlo se debe "comprender y revivir la estructura económico-social, a partir de su inserción en la actividad de producción, e intensificar así su capacidad de accionar" (Gadotti, 1996; p. 57).

Según Gadotti, Marx nos heredó tres grandes principios para proyectar una educación más allá del capital: "Educación pública, esto es, la educación para todos; educación gratuita, esto es, la educación como deber del Estado; y educación para el trabajo, esto es, educación politécnica" (Gadotti, 1996; p. 58). A estos principios podríamos agregar la importancia de la educación omnilateral, la cual se opone a la educación unilateral que apunta al desarrollo *natural* de dones del individuo y a la especialización y profesionalización de los/as trabajadores/as. Desde la omnilateralidad, Marx entendió la educación como un fenómeno vinculado a la producción social total, por tanto debía ocuparse de la enseñanza intelectual, el desarrollo físico y el aprendizaje profesional polivalente (técnico y científico) (Manacorda, 1995; Gadotti, 1996; Cabaluz y Ojeda, 2011b).

En coherencia con todo lo planteado, sólo nos queda re-afirmar que la producción teórica de Marx, al encontrarse motorizada por preocupaciones éticas y políticas asociadas a la búsqueda de una existencia digna para los seres humanos, se encuentra profundamente vigente para la realidad actual Latinoamericana. Los planteamientos de Marx nos permiten proyectar alternativas ético-políticas liberadoras; combatir concepciones que naturalizan el sufrimiento y la desigualdad; comprender los desequilibrios obscenos del poder en el capitalismo globalizado; analizar y conocer las dinámicas de la sociedad de clases; y colmar de esperanza a quienes desde el campo pedagógico apuestan a construir un mundo-otro. A propósito de lo mismo, nos interesa recoger los planteamientos de un pedagogo crítico norteamericano que señaló: "Más que desacreditar a Marx, descentrar el rol del capitalismo y descartar el análisis clasista, los docentes (…) deben seguir estudiando la obra de Marx y extrapolar de ella lo que les sirve teóricamente, pedagógicamente y políticamente, a la luz de los desafíos que nos enfrentan" (McLaren, 2012; p. 161).

En el presente apartado, nos ocuparemos de proyectar dos enormes contribuciones teóricas y conceptuales inspiradas en la obra de Marx, pero que responden a tradiciones de pensamiento diferentes. Así, nos detendremos

en planteamientos que emanan de la Sociología Crítica de la Educación (del Norte) y de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Específicamente, recogeremos algunos de los planteamientos centrales de las *Teorías de la Reproducción*, asociadas a la relación educación/trabajo o si se prefiere a la relación específica entre sistema escolar y trabajo asalariado. Y finalizaremos, profundizando en el concepto de *trabajo vivo* y sus potencialidades para el desarrollo de una educación más allá del capital.

Contribuciones sociológicas: Las teorías de la Reproducción y el problema de la relación Educación/Trabajo

Recogiendo elementos teóricos y conceptuales de la Sociología Crítica de la Educación elaborados desde Europa y Norteamérica, proponemos reflexionar acerca del complejo vínculo entre educación/trabajo y de manera más específica, en la relación entre sistema escolar y trabajo asalariado. Para ello, retomaremos las contribuciones elaboradas por las *Teorías de la Reproducción*, fuertemente influenciadas por la obra de Karl Marx y el marxismo occidental, las cuales, a pesar de todas las críticas que podamos realizar, continúan siendo fuente incuestionable para perspectivas críticas y radicales en educación. Desde nuestra perspectiva, intentar conocer, comprender y problematizar los planteamientos medulares de dichas teorías, es un ejercicio político y pedagógico ineludible para quienes pretendemos construir desde esta orilla.

Ahora bien, nuestro análisis sobre las Teorías de la Reproducción, se articulará en base al diálogo con las lecturas de La instrucción en la América capitalista de Samuel Bowles y Hebert Gintis; *La escuela capitalista en Francia*, de Christian Baudelot y Roger Establet y *La reproducción* de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, presentando y problematizando tres núcleos problemáticos: El sistema escolar como reflejo de las relaciones de producción capitalista; las clasificaciones y jerarquías en la dinámica aparato escolar/trabajo asalariado; y el problema de la ideología en la relación aparato escolar/trabajo capitalista.

Las Teorías de la Reproducción. Matriz crítica de la relación Educación/Trabajo

Desde la década de los sesenta en los países centrales, principalmente en Francia, Estados Unidos e Inglaterra, las corrientes críticas de la sociología de la educación dieron forma a un conjunto de formulaciones epistemológicas, teóricas, conceptuales y políticas, que serán conocidas hasta la actualidad bajo el rótulo de teorías de la reproducción.

Las teorías de la reproducción se caracterizaron por realizar una crítica radical al papel de la educación en la reproducción del orden social existente, buscaron esclarecer la relación entre la escuela y el orden social capitalista, preguntándose cómo ésta contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción necesarias para la existencia y perpetuación del sistema social. Mostrándose críticos a las concepciones de la escuela como una institución neutra y ajena a los intereses de grupos particulares, instalaron la problemática del poder y de las clases sociales para abordar los temas de la cultura, desestabilizando las teorías liberales que concebían la escuela como espacio fundamental para la igualación de las diferencias sociales, políticas, económicas y culturales, que persistían en la sociedad (Tedesco, 1983; Giroux, 2004).

Abordando la relación educación, sistema productivo y sistema de clases, concluyeron que la educación participa activamente en la reproducción y conservación de las relaciones sociales capitalistas: distribuyendo, legitimando y recompensando los conocimientos propios de la cultura dominante; sancionando las características culturales de otros grupos sociales; contribuyendo a la formación de una fuerza de trabajo diferenciada; entregando a los individuos los conocimientos y la capacitación necesaria para ocupar un determinado lugar en la división social del trabajo; inculcando la ideología burguesa, etc. (Giroux, 2004).

Aunque sus planteamientos son coincidentes sobre el papel de la educación en el sistema productivo, se advierten matices en la forma en cómo es planteada esta relación, interpretación sustentada en base a la compresión marxista de la dinámica entre la estructura/superestructura, economía/cultura, sistema productivo/sistema escolar. La escuela efectivamente cumple una función en la reproducción del capital, pero no podemos olvidar la coexistencia de otros factores –políticos, culturales e ideológicos– que introducen mediacio-

nes importantes o generan desajustes entre las demandas educativas y las necesidades del mercado.

a. El sistema escolar como *reflejo* de las relaciones de producción capitalistas. Para Bowles y Gintis (1985), el funcionamiento del sistema escolar sólo podía comprenderse mediante un análisis sustantivo de las instituciones económicas, por tanto, únicamente describiendo la dinámica particular de las relaciones sociales de producción, es posible comprender la dinámica del cambio educativo. En este sentido, plantean mirar las escuelas a la luz de las relaciones económicas, puesto que los aspectos primordiales de la organización educativa son una *réplica* de las relaciones de dominación y subordinación de la esfera productiva.

Desde la perspectiva de los autores, la organización del trabajo se caracteriza por ser jerárquica y burocrática, espacio donde la fragmentación, la rutinización y la falta total de control obrero sobre el proceso de trabajo es fundamental para las ganancias burguesas y para la perpetuación de privilegios en una sociedad clasista. La desigualdad es parte central de la división jerárquica del trabajo, ésta se materializa en puestos de diferente autoridad, prestigio y responsabilidad –cuya asignación aparenta ser objetiva y eficiente y por consecuente, justa e igualitaria– asociado a un ingreso diferenciado que contribuye a legitimar la estructura de autoridad y reducir la solidaridad obrera, fortaleciendo la fragmentación y la competencia entre los/as trabajadores/as.

Así también, la organización vertical y el principio de autoridad en la escuela es concebida como una réplica de la división jerárquica del trabajo. En ella se producen las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para desenvolverse en el mundo laboral, necesarias para contribuir a la rentabilidad de la empresa. Igualmente, se fomenta la idea del mérito como productor del éxito económico, responsabilizando al individuo/estudiante por su logro o fracaso en el sistema escolar y sus implicancias en la vida adulta, preparándolo a aceptar el lugar que se le ha asignado en la división social del trabajo. Además, la escuela clasifica y recompensa determinadas características personales, convenientes con la distribución de puestos de trabajo. En resumen, el sistema educativo aporta en la reproducción de las relaciones sociales de producción, gestando una fuerza de trabajo fragmentada, enajenada y disciplinada, porque existe una *correspondencia* entre las relaciones sociales de la instrucción escolar con las del trabajo (Bowles y Gintis, 1985).

Sintetizando, mediante un amplio despliegue de fuentes estadísticas, descriptivas e históricas, Bowles y Gintis sostienen que la educación reproduce la diferenciación de la estructura social capitalista, porque es ésta la que *determina* el funcionamiento del sistema educativo. Los procesos de enseñanza/aprendizaje en las escuelas, cumplen con preparar a los estudiantes/trabajadores para que puedan integrarse sin conflictos en la estructura jerárquica que define el modelo de relaciones laborales, porque son congruentes con las necesidades de la economía capitalista. Definitivamente, dentro de esta perspectiva, son las transformaciones del capital y su dinámica, el motor de las reformas educativas, es decir, el sistema escolar va sufriendo modificaciones a medida que se producen los cambios en los procesos de producción.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1998) problematizan el concepto de la educación como *reflejo*. Sus esfuerzos apuntan a comprender la dinámica interna y la estructura singular del sistema de enseñanza francés. Analizan la escuela en relación a la estructura de clases, para plantear la existencia de una afinidad estructural y funcional entre los sistemas educativos tradicionales y el sistema de valores de la clase privilegiada. La escuela valora y legitima la cultura de la clase dominante, la inculca y reproduce mediante una acción pedagógica, que es *violencia simbólica*, puesto que mediante un conjunto de coacciones busca inculcar e imponer una cultura determinada como legítima.

Desde este lugar, podemos inferir de los autores una dinámica particular de la relación estructura/superestructura. La reproducción de las clases no se produce únicamente en la estructura económica, ya que el campo cultural –donde la escuela, como principal instancia de legitimación del arbitrario cultural, contribuye a la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre las clases– también cumple funciones de reproducción de las relaciones de clase existentes. Para sostener su propuesta, trabajan con el concepto de *autonomía relativa* del sistema escolar.

Los sociólogos franceses, plantean que el sistema económico impone exigencias al sistema educativo, pero son críticos a las lecturas que reducen las funciones del sistema de enseñanza a las meras necesidades del mercado, el proceso de reproducción es mucho más complejo, puesto que el sistema de enseñanza está atravesado por múltiples demandas tanto externas como internas. Claramente el sistema de enseñanza absorbe las demandas de se-

lección social en función de una economía capitalista, pero este proceso no es simple, ni lineal, no está exento de problemas.

El sistema de enseñanza retraduce y reinterpreta las demandas de reproducción y de legitimación de la estructura de las relaciones de clases, pero guardando coherencia con sus estructuras internas. Para los autores no es posible ignorar la especificidad y autonomía relativa del sistema de enseñanza, porque "Un sistema de enseñanza debe su estructura singular tanto a las exigencias transhistóricas que definen su función propia de inculcación de una arbitrariedad cultural como al estado del sistema de funciones que especifica históricamente las condiciones en las cuales se realiza esta función" (Bourdieu y Passeron, 1998; p. 241). El sistema educativo no es un reflejo del sistema social, se debe a sí mismo, de allí que cuando realiza sus funciones externas, lo haga de una forma particular y específica. En este sentido, la metáfora del reflejo ensombrece las funciones diferenciales que realizan los distintos subsistemas –como el sistema de enseñanza– en su relación y su dependencia respecto a la estructura de las relaciones de clase. Por esto instalan el concepto de *mediatización* para comprender las interrelaciones entre los subsistemas.

b. Clasificaciones y jerarquías en la dinámica aparato escolar/trabajo asalariado.

La producción de clasificaciones en el aparato escolar debe ser comprendida en relación a las diferentes clasificaciones que están en juego en el espacio social. Si el espacio que estructura la organización de las relaciones sociales es la sociedad capitalista, las clasificaciones y jerarquías que construye el aparato escolar, se entremezclan y se constituyen a partir de las jerarquías sociales que valoran dicho orden (Rozenblatt, 1999).

Para los sociólogos Christian Baudelot y Roger Establet, la escuela capitalista reproduce mediante complejos mecanismos ideológicos y materiales, las relaciones sociales de producción, el sistema de clases y la dominación burguesa, por consiguiente, asegura también, las clasificaciones y jerarquías que producen las relaciones sociales capitalistas. Los autores, sostienen que el aparato escolar aparenta ser unitario y unificador –continuo y complementario en sus diferentes niveles–, pero lo que realmente hace es clasificar y segregar a los individuos que transitan por él, estableciendo diferencias según el origen

de clase. El aparato escolar divide a la población escolarizada en dos grupos desiguales y en dos tipos de escolaridad "una escolaridad larga, reservada a una minoría, y una escolaridad corta, premio de la mayoría" (Baudelot y Establet, 1997; p. 34), instituyendo en su interior dos redes de escolarización: la red primaria-profesional y la red secundaria-superior.

Cada red de escolarización forma diferenciadamente a los estudiantes, porque la escolarización en la sociedad capitalista desempeña un papel directo en la condición de clase de los sujetos. La división material *en* la escuela y producida *por* el aparato escolar, contribuye a constituir las dos clases fundamentales para la reproducción capitalista (proletarios/burgueses). Ambas redes son herméticas, heterogéneas y opuestas entre sí, llegando a sostener como hipótesis central que "las clases socialmente antagónicas, pasan por dos redes de escolarización opuestas que ocupan los dos polos del proceso de escolarización" (Baudelot y Establet, 1997; p. 68).

Las diferencias entre ambas redes se materializan en prácticas escolares concretas y cotidianas, impartiendo arbitrariamente las *calificaciones* y/o *competencias* escolares requeridas por el mercado del trabajo. Así, la red primaria-profesional se caracteriza por emplear prácticas monótonas e insistentes, repite los conocimientos adquiridos en la escuela primaria y enfatiza en lo concreto y en lo manual. Es una formación fuertemente orientada al trabajo asalariado y la fábrica. Mientras que la red secundaria-superior se caracteriza por realizar prácticas de continuidad y gradualidad progresiva, funcionan en base a la emulación y la selección individual, los contenidos se complejizan gradualmente y se encuentran orientados a la educación superior, por lo que otorgan relevancia al saber enciclopédico y al conocimiento libresco.

El hermetismo y el carácter antagónico de ambas redes, aseguran prácticamente la imposibilidad de que los/as estudiantes se traspasen de una red a otra. En términos muy esquemáticos, los autores aseguran que quienes ingresan a la red primaria-profesional son expulsados de ella o ingresan directamente a la producción –cuando el mercado laboral lo permite– asumiendo generalmente puestos subalternos; así como quienes ingresan a la red secundaria-superior terminan accediendo a la educación superior, ocupando puestos directivos. Cabe aclarar que las dos redes de escolarización no asignan directamente un puesto de trabajo individual en la sociedad, ya que su asignación en los mismos depende también del mercado del trabajo.

Baudelot y Establet (1997), aseguran que las dos redes se combinan con los imperativos del mercado laboral, para ubicar así a los sujetos en los respectivos lugares de la división social y técnica del trabajo.

La selección de los estudiantes se basa en el rendimiento escolar individual, lo cual se asocia en el capitalismo a la productividad del trabajador, es decir a la relación producción/tiempo. Los malos resultados, el bajo rendimiento y el retraso escolar, deben comprenderse en relación con el origen social y la división del trabajo. Reafirmando esto, los autores señalan: "Existe por consiguiente una red de escolarización que produce y reproduce a aquellos a los que se denomina, con un término eminentemente ambiguo, como los trabajadores manuales. [Y] existe, en el extremo opuesto, una red de escolarización que produce y reproduce a los trabajadores intelectuales" (Baudelot y Establet, 1997; p. 97).

Con respecto al tema, y sin dar cuenta de las dos redes de escolarización descritas por Baudelot y Establet, los estadounidenses Bowles y Gintis, reconocen la función clasificatoria del aparato escolar, y sostienen que la *correspondencia* entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de producción, se materializa también en las jerarquías que organizan el sistema escolar en diferentes niveles de educación y centros de enseñanza.

El aparato escolar está organizado en su interior de forma equivalente a la división jerárquica del trabajo, así entonces, los diferentes niveles de educación se *corresponden* con los diferentes niveles de la estructura ocupacional. En los niveles más bajos de la jerarquía ocupacional se aprecia el respeto a las reglas; en los niveles medios, la dependencia y la capacidad de operar sin supervisión directa; y en los niveles altos se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, están estructuradas las diferentes escuelas, para encauzar determinadas normas comportamentales en los estudiantes en correspondencia con las jerarquías de producción, donde incluso, al interior de ellas se dispone de un orden diferenciado. "Así, en el bachillerato, las ramas vocacionales y generales destacan el respeto por las reglas y la supervisión estrecha, mientras que la rama universitaria tiende a una atmósfera más abierta que destaca la interiorización de los normas" (Bowles y Gintis, 1985; p. 177).

Finalmente, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, sostienen que el sistema escolar y la estructura ideológica que lo sustenta, no es neutra ni objetiva en

relación a las clases sociales, infiriendo que las clasificaciones y jerarquías que se constituyen en el espacio escolar, no obedecen exclusivamente a una lógica interna del sistema de enseñanza, sino que éstas están íntimamente relacionadas con la lógica de las jerarquías sociales en una sociedad de clases. Es decir, el sistema de enseñanza retraduce en términos educativos, las demandas de selección social, produciendo y reproduciendo las desigualdades.

A pesar de que las clases sociales se relacionan distintamente con el sistema de enseñanza y que su origen de clase condiciona las disposiciones con respecto a la escuela, ésta también suma y contribuye a reproducir y legitimar la estratificación social. Mediante un complejo mecanismo de selección, eliminación y de ocultación de la eliminación de la selección –sancionando las diferentes caracterizaciones culturales y sociales de los estudiantes, valorando el capital lingüístico de las clases privilegiadas, encauzando y atrayendo diferencialmente a las distintas clases sociales en los tipos de estudios y tipos de centros de enseñanza asegurando desigualdades para acceder a la enseñanza superior–, transforma la desigualdades sociales en desigualdades escolares.

Por lo dicho entonces, el sistema de enseñanza contribuye a legitimar las diferencias de clase y perpetuar la estructura de privilegios, mediante una movilidad controlada de un número limitado de individuos, aparentado movilidad social y garantizando de esta forma, la estabilidad y la conservación social.

c. El problema de la ideología en la relación aparato escolar/trabajo capitalista.

Baudelot y Establet (1997) plantean que la escuela capitalista contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista mediante la *imposición* e *inculcación* de la i*deología burguesa*. Para los autores, la inculcación ideológica es distribuida diferencialmente en una y otra red de escolarización, y se manifiesta en la red primaria-profesional mediante la imposición de subproductos empobrecidos y vulgarizados de la cultura burguesa. En ella se simplifican las ideas burguesas, promulgando la defensa de sus intereses e instituciones, haciendo práctico, tangible y concreto, todos aquellos procesos que son complejos, abstractos y contradictorios. Mientras que en la red secundaria-superior, se inculcan una serie de aprendizajes (contenidos, habilidades, valores, disposiciones, etc.) que permiten a los estudiantes convertirse en intérpretes y actores efectivos de la ideología dominante.

Conforme plantean, el capitalismo no puede promover una misma formación ideológico-cultural a explotadores/as y explotados/as: "la burguesía inculca en y a través del aparato escolar una misma ideología –la ideología burguesa– tanto a los futuros burgueses como a los futuros proletarios. Pero esta misma ideología es inculcada bajo formas diferentes en una y otra red" (Baudelot y Establet, 1997; p. 151). Por tanto, la dominación ideológica de la clase dominante no implica uniformidad, sino más bien una serie de diferenciaciones que demarcan la condición de clase.

Baudelot y Establet, reconocen el aparato escolar como un espacio de contradicciones y luchas ideológicas, en él se manifiestan diferentes formas de resistencia, las cuales son rechazadas y reprimidas, pero jamás eliminadas. Las resistencias presentes en los Aparatos Ideológicos del Estado (escuelas, sindicatos, familias, iglesias, partidos políticos, prensa, radio, televisión, literatura, artes y deporte), rechazan, de modo no organizado ni teorizado, la dominación ideológica de la burguesía. Estas resistencias o *formas instintivas de conciencia de clase* se manifiestan de forma pacífica o violenta, prioritariamente contra los dispositivos de disciplinamiento y contra la multiplicidad de formas de inculcación ideológica.

En relación al aparato escolar y la inculcación de la ideología dominante, Bourdieu y Passeron (1998) enfatizan en la variedad de funciones ideológicas que cumple el sistema de enseñanza y nos alertan sobre las lecturas reduccionistas, que vinculan únicamente ideología con adoctrinamiento. Destacan la centralidad del sistema de enseñanza en la inculcación ideológica, porque al ser la principal instancia legítima de legitimación del arbitrario cultural y tener el control y monopolio de la violencia simbólica, logran –mediante su aparente autonomía relativa– ocultar la verdadera naturaleza de las diferencias escolares.

Al sostener que el aparato escolar y la estructura ideológica que lo fundamenta están estrechamente relacionados con la estructura de las relaciones de clases, subrayan que la función ideológica principal del sistema de enseñanza, es ocultar y enmascarar la verdad objetiva de su funcionamiento, justificando ideológicamente el orden social que contribuye a reproducir. Se detienen en el carácter encubridor de la ideología, al insistir que el aparato escolar enmascara la relación entre el origen social y los resultados escolares, y que oculta su contribución a la reproducción de la distribución del capital cultu-

ral entre las clases. Asimismo su carácter legitimador, se manifiesta cuando sostiene y legitima, –con la ideología escolar del mérito, de la igualdad de oportunidades y de las credenciales educativas– la reproducción circular de las jerarquías sociales y las jerarquías escolares.

En un papel legitimador de las jerarquías sociales, la escuela confirma y refuerza un particular *habitus* de clase –constituido por fuera de la escuela–, al exigir uniformemente a todos los que pasan por el sistema de enseñanza una relación con el lenguaje y la cultura que se adquiere sólo por familiarización y que es propio de las clases dominantes. Mediante la imposición e inculcación de la ideología burguesa y la cultura dominante, logra interiorizar los principios del arbitrario cultural, proceso que hace posible la reproducción.

Por su parte, Bowles y Gintis subrayan que el funcionamiento del sistema económico requiere para su estabilidad y viabilidad, disponer de mecanismos explícitos que permitan conservar y sostener los patrones de dominación y subordinación existentes. Uno de los dispositivos fundamentales ha sido el recurso ideológico porque contribuye a legitimar la estructura de clases y facilitar el buen funcionamiento de las instituciones económicas.

Según los autores, la fachada ideológica ha servido para justificar los patrones de privilegio, legitimando un orden social, logrando su estabilidad y permanencia, mediante "el fomento entre individuos de una conciencia generalizada que evita la formación de nexos sociales y la compresión crítica mediante las cuales es posible la transformación de la realidad" (Bowles y Gintis, 1985; p. 139).

La reproducción de la conciencia, necesaria y fundamental para la reproducción de las clases sociales, no se transmite exclusivamente en los aparatos culturales, pues ésta se produce y reproduce en la experiencia cotidiana. De allí, que los autores sostengan, que todos los espacios y relaciones sociales, donde la experiencia cotidiana tiene lugar, están organizados conscientemente a fin de facilitar la reproducción de la conciencia en función de un orden social capitalista. El sistema educativo –en conjunto con una serie de instituciones sociales estrechamente relacionadas con la formación de la personalidad y la conciencia– es estructurado, mediante un *simple* principio de *correspondencia*, para reproducir la conciencia de los/as estudiantes/trabajadores/as hacia una mayor armonía del sistema económico.

La educación en su papel de legitimar la estructura de clases, la desigualdad económica y las relaciones de producción, fomenta formas de conciencia congruentes con la reproducción de clase. Impulsa la ideología de la igualdad de oportunidades educativas e interioriza la ideología tecnocrática-meritocrática, que ha servido para justificar: la organización burocrática, las líneas jerárquicas de autoridad, la fragmentación de las tareas y las desigualdades remunerativas, características de la organización del trabajo en la sociedad capitalista, ayudando a considerarla como natural y legítima.

Por todo ello, el sistema educativo facilita la aceptación de las relaciones sociales de producción, al propiciar un entorno competitivo en la escuela, al afirmar que el éxito escolar es producto de la capacidad y la perseveración, la motivación y el sacrificio, y que el fracaso en el aula es resultado de la falta de atributos personales, reconciliando a los estudiantes con sus respectivas posiciones en la sociedad, justificando la estratificación social y las jerarquías laborales. En otras palabras, la escuela acostumbra a los/as jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del trabajo, encauzando el desarrollo de las necesidades personales hacia los requerimientos del sistema (Bowles y Gintis, 1985).

Apuntes críticos en torno a las Teorías de la Reproducción

En un primer grupo de reflexiones sobre las contribuciones sociológicas de los teóricos de la reproducción, podemos sostener que sus análisis sobre el aparato escolar, fueron un intento *diferenciado* por superar las interpretaciones del *marxismo vulgar* sobre la metáfora del edificio y del reflejo, que establecía una relación mecánica y causal de la base económica sobre la superestructura. Sus abordajes, anclados en las conceptualizaciones marxistas, complejizaron diferenciadamente, la idea de la escuela y de lo cultural como epifenómeno, superando los análisis que consideraban a estas esferas de lo social, irrelevantes o no determinantes en el proceso histórico. Desde nuestra perspectiva, el concepto de *autonomía relativa* que utilizaron los autores para referirse al aparato escolar, revela sus intentos por complejizar la idea del epifenómeno.

Reafirmamos, junto a las teorías de la reproducción, que lo social está *sobredeterminado* y que un análisis sobre las instituciones formales como la escuela, no puede quedar restringido a las contradicciones de la esfera económica,

como tampoco al reconocimiento de la profunda influencia que tienen éstas sobre el proceso social. Las escuelas no sólo reproducen la dinámica de clase y las relaciones sociales de producción, también produce/reproduce otras relaciones de dominación basadas en la raza, la etnia, el género, entre otras, y que requieren ser esclarecidas por las pedagogías críticas para avanzar hacia un análisis de lo educativo que incorpore una perspectiva más dinámica, dialéctica y relacional.

Por tanto, creemos que las propuestas de los teóricos de la reproducción, fueron iniciales e impulsaron un adecuado reconocimiento de las conexiones indisolubles existentes entre la producción material y las actividades e instituciones políticas y culturales, pero cayeron en conceptualizaciones como la idea del *reflejo*, que nos dificultan avanzar hacia una mayor compresión del vínculo sistema de enseñanza/trabajo asalariado, puesto que imposibilita entenderla como un proceso activo y mediatizado.

Desde nuestra perspectiva, no debemos caer –como hicieron los teóricos de la reproducción– en modelos de dominación completos, uniformes y libres de contradicción. Las resistencias y las oposiciones se encuentran siempre presentes, tanto en la escuela como el lugar de trabajo, porque son espacios en disputa, marcados por las relaciones de fuerza existentes en lo social, y que hacen de la dominación siempre un proceso activo y dinámico, que debe ser permanentemente recreada, modificada y transformada (Gramsci, 1971; Williams, 1980).

En un segundo grupo de reflexiones, nos parecen valorables los planteamientos de los teóricos de la reproducción, con respecto a los procesos de clasificación generados *en* y *por* el aparato escolar y los espacios laborales. Dichos autores, se centraron en desnaturalizar y visibilizar las funciones de división, selección y segregación social que caracterizan a estos espacios, tensionando particularmente el discurso igualitario y de promoción social impulsado por la escuela. Aunque concordamos que los procesos de selección escolar, son correspondientes con las necesidades del aparato productivo, y que por tanto, sus estratificaciones responden a las necesidades de control y explotación de una economía capitalista, discrepamos de la lectura reduccionista de las clasificaciones en función de *dos clases fundamentales antagónicas*. La congruencia absoluta entre la selección escolar y jerarquía ocupacional, no logra dar cuenta de la complejidad social y de sus múltiples diferenciaciones. Las

variables culturales, sociales y políticas –no sólo las económicas– son centrales también en la determinación tanto de la organización de la estructura escolar, como de las jerárquicas del mercado de trabajo.

A su vez, nos resulta fructífero el abordaje de la institución escolar como legitimadora de las jerarquías sociales, ocultando mediante credenciales educativas, determinadas posiciones en la estructura ocupacional y social. Ahora bien, la expansión cuantitativa en cuanto al acceso al sistema educativo, ha incrementado los grados de escolarización de la fuerza de trabajo, restando relevancia a los grados y títulos escolares, e incrementando las lógicas de selección y de jerarquías del mercado de trabajo. La función diferenciadora del mercado de trabajo, supone que la diferenciación social está perdiendo uno de sus soportes más significativos de legitimación: la educación. En este marco, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas no sólo deben cuestionar y tensionar, simbólica y materialmente, los procesos de cristalización de jerarquías impulsados en el sistema educativo y laboral, sino también disputar los criterios y las lógicas clasificatorias de la dominación.

Finalmente, y como tercer grupo de reflexiones, creemos que los planteamientos de las teorías de la reproducción sobre el papel de las ideologías en la relación entre el aparato escolar y el trabajo asalariado, si bien son diferentes y enfatizan en diversos aspectos, entregan importantes contribuciones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, ya que nutren el análisis de lo escolar y lo laboral, mediante el desvelamiento del carácter político-ideológico presente en las relaciones sociales que los constituyen, permitiendo así visibilizar los intereses de clase (y en menor medida, de género y raza) inmersos en ellos. Además, al incorporar en sus análisis la dimensión ideológica como un recurso que contribuye a legitimar la estructura de clases, la división socio-técnica del trabajo, la distribución desigual del capital cultural, la desigualdad económica y las relaciones de producción capitalistas, han permitido politizar e introducir la conflictividad del poder presente en estas relevantes esferas de lo social.

Otro aspecto relevante, son sus reflexiones sobre las formas materiales que asume la ideología en el espacio escolar y laboral. Según sus planteamientos, la ideología se materializa en prácticas sociales, lo cual posibilita analizar el problema político del poder y la dominación –en la escuela, la fábrica, la universidad, la empresa, etc.– relacionado con las formas de organización y funcionamiento del espacio, el tiempo, las rutinas y los rituales. Así, los teóricos

de la reproducción entrelazaron con gran claridad la relación existente entre el trabajo industrial y los rituales escolares, la distribución témporo-espacial del aparato escolar, sus jerarquías internas, la organización de su infraestructura, los usos del timbre, el uniforme, etc.

Sus abordajes de la ideología como inculcación, no sólo de conocimientos y saberes cargados de politicidad y de intereses de clase, sino también entendidos como actitudes, habilidades y disposiciones apropiadas para el lugar de trabajo, carecieron de la complejidad adecuada, al acentuar el papel ideológico sólo en la conformación de las relaciones de dominación, y no en como éste actúa en las relaciones de lucha y resistencia. A partir de aquí, podemos adherirnos al conjunto de críticas realizadas a las teorías reproductivistas, por el carácter unidimensional que otorgan a la dominación, reduciendo lo escolar a un espacio reproductor de una fuerza de trabajo, dócil y disciplinada, donde la conflictividad, las contradicciones y las luchas son minimizadas y reducidas frente al poder totalizador de la dominación. En este sentido, la ideología no fue analizada en términos dialécticos, sino como una forma de opresión incorregible, perpetua y estática (Apple, 1996 y 2000; Giroux, 2004; Tedesco, 1983).

Las teorías de la reproducción restaron relevancia a la subjetividad, la conciencia y la experiencia, cayendo en posiciones que reducían o negaban la participación del sujeto en la transformación de los procesos históricos. La noción de *inculcación* ideológica minimiza la subjetividad de estudiantes y trabajadores/as, y no reconoce los procesos de mediación mediante los cuales, se produce y reproduce la dominación social. El sujeto social es considerado un mero sostén de las estructuras sociales, y así planteado ¿qué posibilidades de construcción contra-hegemónica pueden impulsarse desde los espacios escolares y laborales? Desde una perspectiva política, el *pesimismo paralizante* inmerso en las teorías de la reproducción debemos seguir criticándolo.

Del mismo modo, la relación directa establecida entre ideología y clase social también podemos cuestionarla. En este sentido, resulta erróneo referirse a la *ideología burguesa* y la *ideología proletaria*, ya que las ideologías que benefician a las clases dominantes pueden ser legitimadas y consensuadas por las clases subalternas, y viceversa. La ideología es un terreno en disputa que a través del trabajo de deseos y miedos, o mediante construcciones

simbólicas, puede movilizar a los diferentes grupos sociales hacia posiciones completamente insospechadas.

Resulta entonces pertinente, analizar las resistencias escolares y laborales, y sus expresiones contra-culturales, sin ensalzarlas como germen de la ideología proletaria o la conciencia de clase. La ideología dominante puede encontrarse confirmada cuando se naturaliza las divisiones sociales, sexuales y raciales, o cuando no se problematizan las jerarquías, la competitividad, el individualismo, el trabajo manual, etc. Las resistencias y las expresiones contra-culturales, poseen potencialidades en términos de creatividad, construcción colectiva, rechazo a la obediencia, al conformismo, a la autoridad, al control del tiempo, a las normas institucionales y a las jerarquías, pero no son necesariamente prácticas sociales conscientes, no prefiguran elementos de la sociedad porvenir y muchas veces carecen de organización, lo que sin duda limita sus posibilidades transformadoras.

Sólo para finalizar este apartado, nos interesa reafirmar que las teorías de la reproducción, son una piedra angular para analizar las relaciones entre educación/trabajo y sistema escolar/trabajo asalariado, ya que si bien han sido enormemente cuestionadas por las teorías críticas en educación, lograron instalar perspectivas de análisis relevantes y colmadas de politicidad y criticidad.

El Trabajo Vivo como exterioridad del capital

Intentando recoger los aportes conceptuales de la Filosofía de la Liberación, nos parece importante revisar algunos de sus escritos asociados al estudio reposado e incisivo de la obra de Karl Marx. Como hemos planteado en otros trabajos, el análisis filosófico de Enrique Dussel en torno a la obra de Marx, fue realizado aproximadamente entre 1977 y 1990, dando como resultado la publicación de cuatro libros y un número significativo de artículos[30].

Cabe precisar, que la relación entre la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y la obra de Karl Marx ha sido problemática y compleja, puesto que osciló entre posiciones iniciales abiertamente anti-marxistas[31], hasta que

30 La revisión dusseliana de Marx, dio origen a 4 libros y otros textos. Los libros fueron: *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grudrisse*; *Hacia un Marx desconocido. Comentarios a los escritos del 61-63*; *El último Marx (1863–1882) y la liberación latinoamericana*; y *Las metáforas teológicas de Marx*. Y algunos de los artículos fueron: "Sobre la juventud de Marx (1835-1844)"; "El fetichismo en los estudios de juventud de Marx"; "La religión en el joven Marx (1835-1849)". Estos artículos se encuentran publicados en Dussel, E. (1983), *Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Además, "Semejanzas de la estructura de la lógica de Hegel y El Capital de Marx"; "Trabajo vivo y Filosofía de la Liberación"; "Las cuatro redacciones de El Capital", se encuentran en Dussel, E. (1994), *Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación*. Finalmente debemos mencionar el estudio preliminar elaborado por Dussel (1984) al "Cuaderno tecnológico-histórico (1851) de Marx".

31 La valoración del marxismo al interior de la Filosofía de la Liberación era un evidente punto de fractura. Para Dussel hasta su exilio en México, el marxismo se concebía como incompatible ontológicamente con la tradición latinoamericana (se le acusó de eurocéntrico) y con la metafísica de la alteridad, su anti-marxismo era propio del catolicismo conservador y tradicionalista de Argentina. Por lo mismo es importante explicitar que Dussel jamás fue marxista de formación o devoción, sino que llegó a Marx desde la Ética (Marquínez, 1999; Fornet-Betancourt, 2001; Díaz Novoa, 2001; Cerutti, 2006).

por diversas razones, decide aproximarse con rigurosidad no dogmática a la obra del filósofo alemán, lo que lo llevó finalmente a reconocerse en cercanía con ciertas corrientes del marxismo latinoamericano[32]. Luego de la lectura sistemática de la obra de Marx, Dussel logró reforzar su filosofía en términos de materialidad y radicalidad política, y además incorporó abiertamente conceptos marxistas como el de *alienación*, *extrañamiento*, *fetichización*, *explotación*, entre otros[33] (Marquínez, 1999; Infranca, 2000; Fornet-Betancourt, 2001; Mendieta, 2001; Cerutti, 2006).

La lectura de la Filosofía de la Liberación dusseliana de la obra de Marx, se caracteriza por considerar severamente el desarrollo histórico de su producción teórica, recogiendo sus idas y venidas, considerando los niveles de desorden de su construcción discursiva, deteniéndose en su rigor metódico, analizando la evolución terminológica y conceptual, y estudiando las mutaciones que fue viviendo el plan de trabajo y sus temas de investigación. Además, la lectura dusseliana de Marx recogió las potencialidades teóricas, que desde Latinoamericana, entregaban aportes creativos a la comprensión y transformación de la realidad social. Por lo señalado, desde nuestra perspectiva, Dussel realizó una lectura que articula rigurosidad metódica y creatividad interpretativa.

Para Enrique Dussel, el fundamento práctico, histórico y político del pensamiento de Marx, radica en concientizar a los trabajadores de la mistificación, fetichización e injusticias del capital. En palabras de Dussel: "Marx, solidario con los intereses del proletariado, puede ejercer el juicio crítico, ético-práctico, teórico-científico y dar, al mismo tiempo, una conciencia político-revolucionaria al proletariado" (Dussel, 1988; p. 307). Desde esta perspectiva Dussel

32 De hecho, en la obra *El marxismo en América Latina. Antología, desde 1909 hasta nuestros días* de Michael Lowy, el autor se refiere a Dussel de la siguiente manera: "Filósofo y teólogo de la liberación, es uno de los más importantes pensadores latinoamericanos (…) Sus ensayos y sus más de cincuenta libros lo destacan como un pensador que da una renovada mirada al marxismo y a la teología, que se conjugaron en la Teología de la Liberación, que le permite desarrollar una nueva óptica a la reflexión social y religiosa" (Lowy, 2007; p. 524).

33 La lectura que realiza Dussel de Marx, no ha estado exenta de polémica. Entre la bibliografía revisada, diversos autores han planteado que la interpretación realizada por Dussel a la obra de Marx, manipula y tergiversa los planteamientos del filósofo alemán. Se afirma que Dussel intentó introducir a Marx en su teoría, forzando la articulación de las categorías marxistas con las categorías levinasianas. Para los autores la *dusselinización* de Marx, genera una tergiversación de la obra de Marx, pero dota de concreción a la Filosofía de la Liberación de Dussel (Pérez Villacampa, 1985; Florián Cata, 2003; Petruccelli, 2007).

reconoce en Marx un intelectual orgánico, que desarrolla toda su producción teórica, articulada a los intereses y necesidades de la clase obrera, a los sectores explotados y dominados de su tiempo. Su producción teórica se debió y se entregó a los procesos de lucha y liberación de las clases oprimidas. Su servicio como intelectual y militante radicó en concientizar a los/as trabajadores/as de las razones de su miseria, del robo que realiza el capital al trabajo vivo, y por lo mismo, de la urgencia de reapropiarse de su trabajo y sus vidas (Dussel, 2007b).

A partir de lo planteado, en el presente acápite nos interesa rescatar de la lectura dusseliana de Marx, el concepto[34] de *trabajo vivo*, puesto que según el filósofo argentino es el punto de partida, el *desde-donde* emerge el discurso crítico de Marx. Para Dussel, el concepto de trabajo vivo se encuentra implícito en toda la obra del filósofo alemán y es desde él que brotan todos los demás conceptos y categorías. Desde el trabajo vivo, Marx podrá juzgar ética y políticamente las relaciones sociales de dominación propias del capitalismo. En palabras de Dussel, "la categoría de trabajo vivo es el punto de partida meta-físico radical de todo el pensamiento de Marx" (Dussel, 2010; p.75).

Según los planteamientos de Dussel, el concepto de trabajo vivo elaborado por Marx, coincide con el concepto de *exterioridad* y *alteridad* trabajado por la Filosofía de la Liberación desde la década de los '70[35]. El trabajo vivo, se encuentra más allá del horizonte del capital, es su exterioridad, es el no-capital, la subjetividad creadora de valor, es el hontanar exterior al fundamento de la totalidad del capital. El trabajo vivo, productivo, no subsumido al capital es

34 Según Enrique Dussel (1988 y 1990), para el método elaborado por Marx, un concepto es algo más acabado y verdadero que una categoría. Las categorías son momentos analíticos del concepto, son instrumentos de interpretación. Ahora bien, tanto los conceptos como las categorías, son parte del discurso sistemático y científico de Marx.

35 Uno de los elementos que refiere a la riqueza de la lectura dusseliana sobre la obra de Karl Marx, consiste precisamente en su creatividad interpretativa, articulando de manera consistente los planteamientos marxianos y levinasianos. Así, Dussel intenta afirmar que la categoría central articulada en toda la obra de Marx no es la de Totalidad sino la de Exterioridad. Dussel explica la presencia de la categoría de Exterioridad a partir de la influencia del Schelling maduro en la obra de Marx. En este sentido, la dialéctica marxiana es más heredera de la dialéctica de Schelling que de la de Hegel. La perspectiva schellingiana de la exterioridad del ser, es asumida –según Dussel– en la categoría marxiana de *Trabajo Vivo*. Marx situó el origen de la dialéctica en la exterioridad del *Trabajo Vivo* (Fornet-Betancourt, 2001).

afirmado como exterioridad, como actividad, como posibilidad. El trabajo vivo no-es valor, no-es dinero, no-es capital. El trabajo vivo es lo Otro del capital.

Retomando las palabras del filósofo: "El trabajo vivo, en cuanto trabajo humano, actualidad de la persona y manifestación de su dignidad, se sitúa en cuanto tal fuera, más allá, trascendiendo o como lo hemos llamado en otras obras, en la exterioridad del capital. El trabajo vivo no-es el trabajo objetivado. El primero es el hombre mismo, la actividad, la subjetividad, la fuente creadora de todo valor; lo segundo es la cosa, el producto, el valor producido. De esta manera, la crítica del capital (como totalidad cósica) se efectuará desde la exterioridad del trabajo vivo. Exterioridad real más allá, trascendental, del ser del capital, del valor (como cosa efectuada). La realidad del no-capital (…) es el ámbito desde donde se cumple la crítica de la totalidad del valor que se valoriza (cosa): La crítica del capital" (Dussel, 1988; p. 293).

Y recogiendo los textos de Marx, se cita: "Lo único que se contrapone ante el trabajo objetivado es el trabajo no-objetivado, el trabajo vivo. Uno está en el espacio, el otro es trabajo dado en el tiempo; uno está en el pasado, el otro en el presente; uno es valor de uso incorporado, el otro se da como actividad humana en proceso y es comprendido en el proceso de estar objetivándose; uno es valor, el otro es creador de valor. Se intercambiará valor dado por la actividad creadora de valor" (Dussel, 1988; p. 63).

Como ya lo planteamos, el trabajo vivo es una preocupación ética y política en Marx, por ende la subsunción del mismo por parte del capital, representa la perversidad del sistema capitalista. Cuando el trabajo es incorporado al capital mediante el acto de la subsunción (formal y material)[36], éste pasa a

36 Reconociendo la exterioridad del trabajo vivo con respecto al capital, Dussel, afirma que éste último se las arregla para subsumirlo, incluirlo, incorporarlo como momento de su propia esencia, logrando así concebir al trabajo como un presupuesto del capital. El proceso de subsunción del trabajo vivo, es explicado por el filósofo argentino-mexicano a partir de 2 partes:

a) La subsunción formal. Ésta consiste en la coacción o disolución violenta de los vínculos del hombre y la mujer con la tierra, los instrumentos de trabajo y la comunidad, lo que los obliga a vender su capacidad de trabajo para poder sobrevivir. Al venderse como mercancía, el ser humano deja de ser exterior al capital, subsumiéndose a él. Con la subsunción del trabajo al capital, comienza la negación de la alteridad del trabajo, constituyéndose como ser-para-otro.

b) La subsunción material o real. Sólo con la revolución industrial el trabajador será realmente subsumido al capital. Con la introducción de la maquina al proceso de producción, el trabajador deja de ser consciente y rector del proceso productivo. El trabajador y la máquina, al ser sub-

ser una determinación, un momento del capital, perdiendo todo atisbo de autonomía. De esta manera, "El capital se las arregla para que el trabajo vivo produzca la riqueza ajena y la pobreza propia" (Dussel, 2010; p. 218). El capital domina y se apropia del trabajo vivo, es decir de la fuente creadora de todo valor, logrando así asegurar su riqueza imperecedera.

Citando el capítulo Nº6 inédito de El Capital, Dussel transcribe: "Las funciones que ejerce el capitalista no son otras que las funciones del capital mismo –del valor que se realiza succionando trabajo vivo– ejercidas con conciencia y voluntad. El capitalista sólo funciona en cuanto capital personificado, es el capital en cuanto persona; del mismo modo el obrero funciona únicamente como trabajo personificado que a él le pertenece como suplicio, como esfuerzo, pero que pertenece al capitalista como sustancia creadora y acrecentadora de riqueza. Ese trabajo, en cuanto tal, se presenta de hecho como un elemento incorporado al capital en el proceso de producción, como factor vivo, variable. La dominación del capitalista sobre el obrero es por consiguiente la de la cosa sobre el hombre, la del trabajo muerto sobre el trabajo vivo" (Dussel, 1990; p. 33).

La subsunción del trabajo vivo por parte del capital se asemeja a una lucha entre la vida (trabajo vivo) y la muerte (trabajo objetivado). Retomando una metáfora de Marx, Dussel afirma que el capital es una suerte de vampiro, es decir un sujeto muerto, que sólo se vivifica chupando o consumiendo trabajo vivo. Cuando el trabajo vivo es subsumido por el capital, surge la *fuerza de trabajo*, el trabajo objetivado, asalariado, devenido valor, mercancía, dinero. La subsunción del trabajo vivo, representa la negación y el aniquilamiento de la exterioridad por parte del capital.

La relevancia del concepto de trabajo vivo, según la lectura filosófica y Latinoamericana de la obra de Marx, permite al campo pedagógico y educativo profundizar en el problema de la Alteridad y Exterioridad del capital. El trabajo vivo, como fuente creadora de capital, como otro-que-el-capital, contiene un potencial radical para pensar en la superación de la totalidad capitalista. El trabajo vivo, permite pensar en las posibilidades de ruptura y apertura de la totalidad hegemónica. Ahora bien ¿Cómo pueden contribuir el campo peda-

sumidos por el capital, son los momentos productivos por excelencia, son aquellos que crean plusvalor al capital (Dussel, 2010).

gógico y educativo en la comprensión de las contradicciones entre el capital y el trabajo vivo? ¿Cómo desde el campo pedagógico se puede contribuir a comprender el mundo desde posiciones situadas más allá del capital? ¿Cómo desde el campo pedagógico y educativo podemos desplegar una estrategia de ruptura con la lógica perversa del capital? ¿Cuáles son los límites del campo pedagógico y educativo en la superación del capital?

Trabajo vivo y educación más allá del capital

A partir de las reflexiones recientemente planteadas sobre el concepto de trabajo vivo, nos parece importante detenernos en algunos planteamientos puntuales del filósofo húngaro István Mészáros, quién a partir de un análisis de la relación entre educación y trabajo, sentó bases teóricas para pensar la educación más allá del capital. Dichas ideas serán nutridas con algunos comentarios del sociólogo brasilero (discípulo de Mészáros) Ricardo Antunes, quien aporta relevantes reflexiones para pensar nuevas formas de organización del mundo del trabajo en el siglo XXI.

Preocupado de proponer otras formas de organización del trabajo y configurar una educación más allá del capital, István Mészáros instaló dos conceptos que le parecen indisociables: "La universalización de la educación y la universalización del trabajo como actividad humana autorrealizadora" (Mészáros, 2008; p. 60). Para el filósofo marxista, deben ser los propios productores libres quienes se auto-eduquen durante toda la vida y deben ser ellos mismos quienes auto-gestionen el orden social, lo que implica (re)tomar el control consciente del proceso productivo y de trabajo, pero también de los procesos educativos y pedagógicos.

Pensando precisamente en una educación revolucionaria, que apunte a *romper con la lógica incorregible del capital* y que por lo mismo contribuya a la rebeldía, la insubordinación y la emancipación, el filósofo húngaro, propone desarrollar proyectos educativos que se manifiesten en abierta y constante lucha contra todo tipo de *alienación*. Para avanzar en dicho horizonte, proyecta por un lado la necesidad de desarrollar procesos continuos de *contra-internalización*[37] y *contra-consciencia*, y por otro, potenciar una educación omnilateral

37 Para el marxista húngaro, el sistema educativo y los aparatos escolares, logran generar

e integral, que articule el trabajo técnico, artístico, humanista y científico. Finalmente, afirma que la educación no puede *reformarse* sin desplegar transformaciones en la totalidad de prácticas educativas de la sociedad, es decir, invita a cambiar completamente el *sistema de internalización* social (Mészáros, 2008).

Considerando los planteamientos de Mészáros, pero desde una realidad Latinoamericana y centrándose en el trabajo, el sociólogo brasilero Ricardo Antunes, elaboró rigurosos e interesantes estudios sobre las mutaciones experimentadas por el mundo del trabajo durante las últimas décadas. Refiriéndose al trabajo vivo, el autor sostiene que el capital ha intentado reducirlo e intensificar las formas de extracción de plustrabajo en tiempo reducido, lo que implica recurrir cada vez más a la precarización, la tercerización, la subcontratación y el trabajo *part-time*. Ahora bien, por más que podamos constatar la reducción del trabajo vivo, éste jamás podría ser eliminado, puesto que aquello significaría la autodestrucción del capital (Antunes, 2005).

Además de reconocer la vigencia e importancia del trabajo vivo, Antunes señaló dos elementos fundamentales para las luchas del mundo del trabajo durante el siglo XXI. En primer lugar se refiere a la importancia de reducir la jornada de trabajo como punto de partida para retomar el control del tiempo de trabajo y el tiempo de vida. El sociólogo propone articular dichas reivindicaciones con las luchas contra algunas modalidades actuales de explotación laboral, así como también contra formas de extrañamiento que se dan en la esfera del consumo material y simbólico fuera del espacio productivo. En otras palabras, se propone articular las acciones contra el control opresivo del capital en el tiempo de trabajo y en el tiempo de vida. Luchar por el auto-control del tiempo implica asumir la batalla por re-encontrar el sentido de la vida y del trabajo. Las reflexiones de Antunes parecen ser contundentes: "Una vida llena de sentido fuera del trabajo supone una vida dotada de sentido dentro del trabajo. No es posible compatibilizar trabajo asalariado, fetichizado y extrañado con tiempo (verdaderamente) libre" (Antunes, 2005; p. 169).

en los sujetos la *internalización* de jerarquías sociales, conductas obedientes y disciplinadas, y numerosas necesidades para reproducir el sistema de dominación. Para el filósofo, los sistemas educativos y las escuelas son parte del *sistema global de internalización*. Considerando estos planteamientos, podemos comprender el concepto de *contra-internalización*, el cual supera los márgenes de la educación formal institucionalizada (Mészáros, 2008).

En segundo lugar, Antunes propone reivindicar con urgencia el derecho al trabajo, no porque se valore el trabajo asalariado, hetero-determinado y fetichizado, sino porque estar *fuera del trabajo* para millones de trabajadores y trabajadoras del Tercer Mundo, donde no existen verdaderos instrumentos de seguridad social, significa mayor des-realización, empobrecimiento y marginalidad. Así entonces, en la perspectiva de nuestro autor, las luchas por la reducción del tiempo y el auto-control del trabajo, junto a las luchas por el derecho al trabajo, son pilares fundamentales para dotar de sentido a la vida de los sujetos y las comunidades (Antunes, 2005).

Los planteamientos sobre el trabajo vivo emanados por la Filosofía de la Liberación dusseliana, en diálogo con las reflexiones presentadas de István Mészáros y Ricardo Antunes, impulsan a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas hacia una re-valorización de la exterioridad del capital, de la potencialidad creadora de valor, de la subjetividad transformadora que reside en el trabajo vivo. En otros términos, nos interpela a las pedagogías a trabajar en reivindicar la dignidad, autonomía y creatividad de la subjetividades de los/as trabajadores/as, cuestionando radicalmente todas las formas que asume la objetualización, cosificación, alienación y mercantilización del trabajo; y promoviendo nuevas formas (educativas y productivas) de organización del trabajo sustentadas en la autogestión, el cooperativismo, la solidaridad y las necesidades humanas, para desde allí avanzar hacia la re-apropiación de la dignidad de nuestras vidas comunitarias.

Posicionarse en términos pedagógicos y educativos desde el trabajo vivo, por ende, desde la alteridad del trabajo capitalista, debiese impulsarnos a combatir los procesos de alienación que convierten al trabajador en objeto-mercancía, subordinado a las lógicas de acumulación. Una praxis pedagógica dirigida a la desalienación del trabajo, que se rebele contra la cosificación, la pasividad, el sufrimiento y la deshumanización de los sujetos; una praxis pedagógica que no debe cansarse de denunciar la degradación y el envilecimiento del trabajo producto de la objetivación del ser (individual y social) realizada por el capital. Se trata así, de desplegar toda una praxis pedagógica contraria al extrañamiento[38] del trabajo y creadora de nuevas

38 El extrañamiento del trabajo, se refiere a la *objetivación* del ser (individual y social), lo que termina por pervertir y empobrecer al trabajador. El extrañamiento del trabajo no se efectiviza

formas de organización del trabajo, donde se potencie la omnilateralidad humana, se destruyan las barrera del tiempo del trabajo y el tiempo libre, se avance hacia la autodeterminación de la actividad vital, y donde se busque la plena realización social y colectiva de los sujetos.

Finalmente, sostenemos que desde el campo pedagógico y educativo, podemos y debemos contribuir a crear horizontes de posibilidad y prefigurar nuevas formas de organización del trabajo basadas en la satisfacción de las necesidades humanas y sociales efectivas, y en la creación de actividades productivas auto-determinadas, es decir, convertir el trabajo en actividades libres, fundadas en tiempo disponible. Sólo el trabajo autónomo y auto-determinado, cooperativo[39] y autogestionado, capaz de eliminar el gasto de tiempo para la producción de mercancías, permitirá rescatar el carácter creador del trabajo vivo. Las luchas impulsadas desde el campo pedagógico, deben enredarse y articularse con las luchas por auto-controlar el tiempo del trabajo y el tiempo de nuestras vidas, puesto que sólo avanzando en la autodeterminación de nuestras vidas comunitarias, podemos avanzar hacia proyectos históricos de carácter liberador[40].

solamente en la pérdida del objeto producido, sino también en el propio acto de la producción. En el capitalismo, el trabajador repudia el trabajo pues no se satisface ni se reconoce en él, más bien se siente degradado y negado. El extrañamiento del trabajo se expresa en relaciones sociales basadas en la propiedad privada y el dinero, en la deshumanización del ser social (Antunes, 2003).

39 Para profundizar en lecturas que interrelacionan el cooperativismo transformador y las pedagogías emancipatorias de América Latina, recomendamos la lectura de: Imen, Pablo (2012). *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

40 Nos parece pertinente y relevante profundizar en el análisis de experiencias populares y comunitarias de carácter productivo –emergentes en diferentes rincones del planeta–, que se configuran como *ajenas* a las lógicas capitalistas, para desde allí alimentar y nutrir los procesos organizativos y transformadores del mundo del trabajo en el Chile actual. Al respecto y sólo por mencionar un texto relativamente reciente recomendamos revisar: Santos, Boaventura de Sousa (coord.) (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 5: RETOMANDO EL CAMINO DE LA COMUNIDAD

Contribuciones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Primeros apuntes sobre la comunidad y lo comunitario

Como sabemos, existen múltiples y variadas conceptualizaciones en torno a la comunidad y lo comunitario. De hecho, en América Latina, no resulta inusual escuchar o leer referencias a lo comunitario desde iniciativas asociadas a sectores hegemónicos de la clase política y empresarial, para quienes las comunidades son receptáculo de intervenciones y acciones provenientes de instituciones estatales, eclesiales, no gubernamentales, entre otras. Para comenzar el presente apartado, nos interesa evidenciar tres conceptualizaciones de la comunidad y lo comunitario de las cuales nos distanciamos.

En primer lugar, existe una noción de comunidad que conlleva un componente *unitario*, que refiere a rasgos, intereses y fines comunes de un grupo humano, el cual se asocia generalmente a un territorio acotado (barrio, localidad) y a una población homogénea que habitualmente vive en condiciones de pobreza y/o marginalidad. Dicha conceptualización, *unitaria y esencialista*, ha sido profundamente criticada en tanto invisibiliza tensiones, diferencias y conflictos propios de un colectivo social.

En segundo orden, podemos constatar la existencia de un enfoque *funcionalista* de la comunidad y lo comunitario, asociado a políticas públicas de sello neoliberal, que reconoce a las poblaciones empobrecidas de sectores rurales y/o urbanos como usuarios, beneficiarios o clientes de programas de *desarrollo comunitario o participación comunitaria*, los cuales fomentan relaciones asistencialistas y clientelares, que contribuyen a sembrar y reproducir pasividad, individualismo y competitividad entre los actores sociales.

Finalmente, existe una concepción *apriorística* de la comunidad, la que puede asociarse a iniciativas progresistas, altruistas y alternativas, que han promovido instancias de *comunidad de vida* y *trabajo comunitario*, asumiendo que

por trabajar en un territorio específico, existe de antemano una comunidad a la cual se le pueden atribuir vínculos, predisposiciones y voluntades que no necesariamente existen. Desde esta concepción, la comprensión de lo comunitario se reduce a conglomerados humanos que comparten un espacio geográfico específico (Torres Carrillo, 2014).

Una vez señalado lo anterior, debemos reconocer que la noción de comunidad ha generado largos debates filosóficos, sociológicos y políticos en torno a sus sentidos y significados, lo que denota su carácter polisémico, inasible y complejo. A su vez, la comunidad ha sido analizada como concepto, como experiencia histórica, como proyecto y/o como modo de vida, lo que también demuestra su riqueza y potencia. Ahora bien, cabe señalar que la comunidad no es abstracción, generalidad ni esencia. La comunidad remite a formas organizativas históricas, concretas y dinámicas. Su derrotero es sinuoso, no siempre coherente ni continuo, en tanto las comunidades permanentemente se re-inventan y re-configuran a partir de criterios temporales y espaciales. Así entonces, reconociendo la complejidad de reflexionar sobre la categoría de comunidad, nos interesa simplemente señalar algunos elementos teóricos, que esperamos contribuyan al trabajo político-pedagógico que despliegan educadores/as populares, profesores/as y trabajadores/as de la educación *con* y *desde* comunidades educativas y territoriales en resistencia.

Diferentes organizaciones y movimientos populares de América Latina, sostienen que en la comunidad y en lo comunitario, reside un enorme potencial político, económico, social y cultural, que permitiría resistir y sembrar las semillas para superar la globalización y mundialización capitalista, colonial y patriarcal. Se promueve así, una *inclinación* hacia la comunidad o una *pulsión comunitaria*, que comprendería la posibilidad de oponerse a todas aquellas estructuras, instituciones, discursos y prácticas que ponen en peligro la convivencia humana y que destruyen formas y vínculos entre sujetos, y a su vez, la oportunidad de afirmar prácticas de resistencia, movilizaciones y propuestas que contienen otras racionalidades, otros vínculos, otros modos de vivir y de pertenecer a colectividades sociales[41].

41 Sólo para ejemplificar uno de estos elementos, Raúl Zibechi (2014), refiriéndose a la escuelita zapatista, señala que la producción de conocimiento generada en el territorio rebelde de

Desde la perspectiva señalada, se recoge con profundo interés la vida comunitaria, en tanto en ella se reproduce la vida cotidiana de los/as de abajo. Es al interior de las comunidades, donde las familias, mujeres, varones, niños/as y jóvenes viven lo habitual y comparten lo cotidiano. En ellas se despliegan prácticas auto-educativas, embriones de economía solidaria, intercambios entre iguales, juegos, amores y reciprocidades. Es considerando esta línea argumentativa que se sostiene que en los movimientos populares latinoamericanos, las comunidades y familias son "los núcleos básicos de la organización y de la producción-reproducción de vida" (Zibechi, 2014; p. 78). Planteado en otros términos, en el regazo de las comunidades y las familias, en sus espacios domésticos y cotidianos puede crearse lo nuevo, existe la posibilidad de acurrucar embriones de rebeldía.

En sintonía con lo anterior, podemos afirmar que lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia. "Es así como algunos movimientos sociales acuden al referente comunitario para justificar la defensa de vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político de su proyecto alternativo al capitalismo. A menudo, muchas experiencias organizativas populares y movimientos sociales se autodenominan como 'comunitarios', en oposición y resistencia a otras formas de acción, asociación e intervención subordinadas a la lógica estatal o de la economía de mercado, o elaborar ideologías y utopías comunales o comunitarias" (Torres Carrillo, 2014; p. 15).

En su dimensión afirmativa, la comunidad despliega al calor de su regazo, relaciones de amistad, compadrazgo, vecindad y compañerismo signados por la solidaridad, la reciprocidad, el apoyo mutuo. Dichas relaciones inter-subjetivas superan con creces las lógicas *contractuales* y de *costo-beneficio* propiciadas por el capital. La comunidad, comprendida como otras formas de vincularse, contiene una *potencia instituyente* que, según algunos autores, puede volverse en momentos insurreccionales, una energía social rebelde tan importante como las de organizaciones sindicales o partidos políticos

Chiapas, ha logrado superar el dualismo objeto/sujeto y la división cuerpo/razón, produciendo saberes que son anónimos, en tanto son creados y controlados por la comunidad. Para el autor, dicha experiencia representa una forma de superación de los modos capitalistas y eurocéntricos de producir saberes.

revolucionarios. La comunidad y lo comunitario desde esta perspectiva, posee una fuerza creativa capaz de configurar formas contra-hegemónicas relevantes en procesos históricos de transformación radical[42] (Zibechi, 2006; Colectivo Situaciones, 2006).

Otra potencialidad radica en que la comunidad, contiene un *sentido inmanente*, una *atmósfera psicológica* que lleva a configurar el sentimiento compartido de un *nosotros/as*. En las comunidades existen y se construyen lazos de amor, pulsiones colectivas, horizontes comunes. La comunidad contiene cobijo y sustento, modos de sentir y pensar, modos de expresar, de sufrir, de soñar y reír. La comunidad contiene la potencialidad de crear una "experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor" (Torres Carrillo, 2014; p. 205).

Además de lo señalado con respecto a las potencialidades subyacentes de lo comunitario, el educador popular Alfonso Torres Carrillo (2014), avanzó en proponer dispositivos concretos para alimentar vínculos, subjetividades y valores colectivos desde el campo pedagógico. Entre ellos se refiere a: la producción de narrativas y símbolos identitarios; el desarrollo de encuentros conmemorativos y colectivos; el fomento de redes y prácticas vinculantes; la promoción de reflexiones colectivas sobre el estar-juntos; la creación de espacios educativos donde se analicen las estructuras, factores y actores que atentan contra las comunidades; y el impulso de instancias de formación en torno a tradiciones, valores e ideales comunitarios.

De acuerdo a diferentes referencias bibliográficas, lo comunitario posee algunos rasgos o características particulares y comunes a lo largo y ancho de América Latina. Entre las características comunes podemos mencionar: propiedad colectiva de recursos materiales (territorio, comercio, educación); formas organizativas basadas en la reciprocidad, la solidaridad y el apoyo mutuo; participación de todos/as sus integrantes en el ejercicio del poder

42 Para profundizar en estos elementos, creemos relevante revisar algunas características de la salud y la educación comunitaria creada al interior del territorio autónomo zapatista. Para ello recomendamos la lectura de los textos: Zibechi, Raúl (2014). "La revolución descolonizadora del zapatismo". En Zibechi, Raúl (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú; Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito, Ecuador: Abya Yala; y Aguirre Rojas, Carlos (2015). *Mandar obedeciendo: Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Santiago de Chile: Quimantú.

local, es decir, deliberación colectiva sobre la vida comunitaria; relevancia de espacios asamblearios para la toma de decisiones; representación política no voluntaria, sino que obligatoria y rotativa; preservación de fiestas, ritos y símbolos colectivos; impulso permanente de construcción de obras comunales, entre otras (Zibechi, 2006; Torres Carrillo, 2014).

Obviamente, sin ánimos de idealizar la comunidad y lo comunitario, debemos señalar que el control de recursos y la propiedad colectiva de la tierra no han significado necesariamente autarquía; el ejercicio de todos/as los integrantes de la comunidad en el gobierno local no ha garantizado grandes disputas al poder político hegemónico; y la lucha por preservar y potenciar elementos culturales propios, tampoco ha logrado desvincularse o doblegar la influencia de la cultura dominante. Planteado de otra forma, las comunidades también deben ser analizadas como organizaciones que continúan siendo parte específica del sistema global de dominación, de aquí la importancia de problematizar y no idealizar la vida comunitaria.

Comunidad de Vida: Fundamento material de la Ética de la Liberación

Complejizando las reflexiones sobre la comunidad señaladas con anterioridad e intentando avanzar en un sustrato ético de nuestras prácticas comunitarias, nos parece importante incorporar algunos aportes elaborados por la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel, quien en su monumental obra *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, publicada en los albores de la década de los noventa, desarrolló en profundidad los fundamentos materiales de su *segunda ética*[43] y formuló importantes reflexiones sobre el concepto de *comunidad de vida*.

De acuerdo a los planteamientos dusselianos, existe un principio ético-material que se sustenta en la preocupación por producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad. Desde la perspectiva de la Filosofía de la Libe-

43 Durante la década de los '90, la producción filosófica dusseliana se ancló en procesos históricos signados por la crisis del *socialismo real*, la hegemonía del proyecto neoliberal y el discurso globalizador, el auge de los planteamientos posmodernos, el *giro lingüístico* en las Ciencias Sociales, el predominio de aires desesperanzadores y a-críticos en ciertos sectores de la intelectualidad de izquierdas, la derrota del sandinismo en Nicaragua; pero también en los albores de la rebelión zapatista en Chiapas.

Desde este contexto, Enrique Dussel y la Filosofía de la Liberación, participaron en una multiplicidad de debates con *filósofos del norte*, entre los que destacan Karl-Otto Apel, Paul Ricoeur, Gianni Vattimo, Richard Rorty, Charles Taylor, entre otros. Planteado grosso modo, Dussel acusó a éstos filósofos de encontrarse atrapados en la modernidad eurocéntrica y en el capitalismo tardío de las sociedades opulentas; los culpó de adscribir al heleno-centrismo, edificado en Alemania desde el siglo XVII; los cuestionó permanentemente por carecer de reflexiones económicas, materiales, productivas; los interpeló por mantenerse atrapados en la totalidad sin lograr abrirse a la alteridad, a las víctimas del sistema. A partir del diálogo crítico con las filosofías del norte, Dussel elaborará una actualización de la Ética de la Liberación escrita en los años setenta, dando como resultado una segunda Ética de la Liberación (Dussel, 1993b y 1999b).

ración, sólo a partir de este fundamento ético-material, centrado en la vida de todos los sujetos, se podrán criticar y enjuiciar aquellas acciones, discursos, instituciones, normas y eticidades, que dificulten, impidan o atenten contra la vida humana, alienándola, cosificándola, sometiéndola, empobreciéndola, brutalizándola y aniquilándola (Dussel, 1998a).

A partir de la *segunda* Ética de la Liberación dusseliana, fuertemente influenciada por la lectura de la obra de Karl Marx realizada durante la década de los ochenta, será la vida de los sujetos y las comunidades aquello que otorgue contenido a las acciones, necesidades, pulsiones y deseos de todos aquellos proyectos pretendidamente liberadores. Es la vida humana aquello que determina marcos, límites y contenidos a las acciones transformadoras. En palabras de Dussel: "La vida humana marca límites, fundamenta normativamente un orden, tiene exigencias propias. Marca también contenidos: se necesitan alimentos, casa, seguridad, libertad, soberanía, valores e identidad cultural, plenitud espiritual (…). La vida humana es el modo de realidad del ser ético". Y más adelante agrega "Ese criterio material sobre el que se funda la ética, la reproducción y el desarrollo de la vida humana es universal, y además no es solipsista, sino comunitario. Se trata de una 'comunidad de vida'" (Dussel, 1998a; p. 129 y 131).

Por tanto, la producción, reproducción y el desarrollo de la vida humana en comunidad son presentados como una obligación ética. La exigencia ética es el deber-vivir, puesto que el sujeto es y debe ser reflexivo, auto-responsable y auto-consciente de la vida humana. Dussel sintetiza el principio material de la Ética de la Liberación de la siguiente manera: "El que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar auto-responsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una 'vida buena', cultural e histórica (…); que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad" (Dussel, 1998a; p. 140).

Como la segunda Ética de la Liberación dusseliana comienza su argumentación desde la dignidad absoluta de la vida humana, es decir posicionándose desde la injusticia y perversidad que implica la negación de las víctimas de todo sistema hegemónico, tratará por diferentes medios de *negar la negación* como proceso crítico material de la Ética. Como ya señalamos, la Filosofía de la Liberación dusseliana, posicionada desde la corporalidad y la materialidad

de la vida, se opone al no-poder-vivir, a la pobreza y la dominación que atenta contra la vida-digna de los/as oprimidos/as, de las víctimas de sistema histórico de dominación. El principio ético-material establece "la prohibición de matar a las víctimas, la prohibición ética de empobrecer, hacer sufrir, provocar la muerte al Otro" (Dussel, 1998b; p. 22).

Así entonces, la Ética de la Liberación dusseliana ha establecido la exigencia de la vida humana, de la vida colectiva, del deber-vivir comunitario o de la obligación de luchar colectivamente por la vida-digna. Desde la demanda radical de la dignidad de la vida humana, la ética liberadora permite negar la negación de las víctimas y/o rechazar las relaciones sociales que atentan contra las comunidades, que aniquilan la corporalidad y materialidad de sus vidas. El principio ético-material de prohibir la muerte, el empobrecimiento, el sufrimiento y la opresión del Otro, reivindicando la vida comunitaria y la vida-digna de los sujetos, se configura como un pilar fundamental de las pedagogías con pretensiones liberadoras y de la educación más allá del capital (Dussel, 1998b).

Inicialmente, podemos afirmar que la *comunidad*, lo *comunitario* y la *comunidad de vida*, son insumos teórico-políticos que impulsan a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas a desarrollar procesos de enjuiciamiento y rechazo ético-político a todas aquellas acciones, discursos, valores e instituciones que atentan contra la vida de las comunidades. Además, el principio ético de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria, permite avanzar en la crítica radical a todo un sistema de cosificación, fetichización y mercantilización de los individuos y las relaciones sociales. Asimismo, la necesidad de constituir comunidades de vida, nos empuja a trabajar de la mano con las luchas por la vida-digna y el buen-vivir[44] de nuestras comunidades.

Entrando en terreno, creemos que el recoger la propuesta conceptual asociada a la *comunidad*, lo *comunitario* y la *comunidad de vida*, nos impulsa necesariamente a retomar dos grandes reflexiones: en primer lugar, a la prefiguración de comunidades-otras, es decir a la importancia de construir *desde ahora* comunidades sustentadas en nuevas acciones, relaciones, instituciones, etc.; y en segundo lugar, a promover una vida comunitaria articulada a la vida planetaria, es decir, de la mano de una eco-pedagogía.

44 Cabaluz y Ojeda (2010). "Colonialidad del Poder y Geopolítica del Conocimiento. Reflexiones para re-pensar las Pedagogías Críticas". En *Revista Diálogos Educativos*, Año 10, Nº19, noviembre, pp. 148-161. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En línea: http://issuu.com/umce/docs/revista_dialogos_educativos_2010_n19?e=2561714/3411090

Prefiguración de comunidades-otras

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y el horizonte de una educación más allá del capital, ancladas a las realidades y problemáticas de los sujetos oprimidos, deben trabajar por contribuir a la configuración de comunidades-otras, lo que nos permite retomar la noción gramsciana de *política prefigurativa*. Según el politólogo y educador popular argentino Hernán Ouviña, ejercer políticamente la prefiguración implica necesariamente desplegar una praxis de liberación *desde el ahora*, sin esperar necesariamente el momento de la revolución o la toma del poder para realizar las transformaciones culturales, educativas y pedagógicas requeridas.

Según Ouviña (2011), asumir desde el campo pedagógico la construcción de una política prefigurativa, nos obliga a superar las proclamas teóricas, los principios y máximas pedagógicas que deberían instaurarse en un orden nuevo, sino que más bien necesitamos organizar esos postulados, crear experiencias militantes exploratorias que sirvan como ejemplos para el porvenir, en otras palabras, edificar en la lucha cotidiana las formas que permitan visualizar el horizonte socialista[45]. La noción de política prefigurativa sostiene que la sociedad, la cultura y la educación del futuro deben vivir en el seno de las luchas presentes, deben residir también en los medios creados para alcanzar los fines del mañana[46].

Desde aquí entonces, creemos que los/as oprimidos/as, trabajadores/as explotados/as, marginados/as, excluidos/as, debemos ser capaces de crear nuevas institucionalidades culturales y educativas, anticapitalistas y contra-hegemónicas, que encarnen los nuevos valores y las relaciones sociales de

45 Desde Argentina y México el equipo del APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha investigado y valorizado la construcción de micro-experiencias educativas alternativas en América Latina. Al respecto señalan: "Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tipo de lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones" (Puiggrós, 2010; p. 34).

46 Cabe señalar que el pedagogo chileno Juan Ruz (1996), también se refirió a la dimensión prefigurativa de las pedagogías críticas pero empleando el concepto de *anticipación crítica*.

nuevo tipo que requiere la construcción de comunidades-otras. Así entonces, la política prefigurativa, plantea que las transformaciones revolucionarias no deben ser dejadas como un horizonte futuro, sino que se pueden ensayar nuevas formas de vida comunitaria desde las prácticas cotidianas actuales, la sociedad del mañana puede y debe anidar en lo cotidiano de nuestro trabajo.

En sintonía con los planteamientos sobre la prefiguración de comunidades-otras, el filósofo de la Liberación Carlos Cullen (2004) ha planteado interesantes reflexiones sobre el rol de las pedagogías para la (re) construcción de nuevas comunidades. Para Cullen, las pedagogías críticas deberían potenciar la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, alternativas, que impliquen nuevas formas de convivencia, abiertas y dispuestas a vivir la cotidianeidad con el Otro, y no-contra-Otros o sin-Otros. En este sentido, el rol de las pedagogías transformadoras, debe contribuir a re-tejer tramas de relaciones sociales (en los hogares, las escuelas, los espacios públicos, etc.) que construyan nuevas comunidades o comunidades-otras.

El trabajo político-pedagógico de configurar comunidades de vida o de (re) crear comunidades-otras implica, en el actual orden hegemónico, asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concienciación, el apoyo mutuo, entre otras. Para potenciar dicho trabajo, nos parece fundamental revisar experiencias históricas asociadas a procesos organizativos de trabajadores y comunidades en lucha, recoger experiencias concretas de proyectos revolucionarios y rescatar la multiplicidad de experiencias de Educación Popular levantadas desde comienzos del siglo XX en América Latina.

El desafío político y pedagógico de *anticipar* otras racionalidades, otras formas de vincularnos y otras formas de vivir debe potenciarse a partir de las relaciones sociales existentes en nuestras vidas cotidianas, es decir profundizando, radicalizando y extendiendo el componente transformador que pervive en lazos de amistad, compañerismo, vecindad, compadrazgo, familiaridad, etc. La *energía social rebelde* que habita en lo comunitario, su fuerza creativa y transformadora (sustentada en la reciprocidad y el apoyo mutuo), debemos considerarla como el punto de partida de un proyecto político-pedagógico prefigurativo.

Pedagogías biofilas y eco-pedagogía

Retomando planteamientos formulados por las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos afirmar que para desarrollar proyectos político-pedagógicos coherentes con procesos de transformación radical, las mismas deben ser biofilas, es decir, promotoras, creadoras y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades. Las pedagogías biofilas, se oponen a aquellas teorías y prácticas pedagógicas de carácter necrófilo, es decir que generan la *muerte en vida* (Freire, 1973). Así planteado, creemos que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, configuradas como pedagogías de la vida (pedagogías biofilas), deben denunciar y rechazar las estructuras responsables de la injusticia y la miseria, y criticar las múltiples formas que asume la opresión y la explotación de los seres humanos. Pero además, deben ser amantes y generadoras de la vida, contribuyentes de procesos de transformación social que garanticen la reproducción de la vida-digna individual y comunitaria.

Ahora bien, desde una perspectiva basada en las problemáticas *actuales* de Latinoamérica, el recoger los planteamientos centrados en la *comunidad* y en la *comunidad de vida*, también nos empuja a romper con posiciones modernas, occidentales y racionalistas que analizan la Tierra como medio, objeto o instrumento necesario para la producción y reproducción de la vida humana. Se trata entonces de buscar concepciones integrales y armónicas de las relaciones con el Planeta Tierra. Al respecto, creemos que los planteamientos de la eco-pedagogía abren interesantes reflexiones a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

La eco-pedagogía, se plantea como un nuevo paradigma pedagógico levantado desde la sociedad civil, preocupado en las necesidades materiales de los seres humanos, más que de las lógicas propias del capital. Como primer elemento de la eco-pedagogía, nos parece importante señalar que ésta trasciende el ámbito escolar –sin desconocer su importancia– apostando a incidir en las múltiples y diferentes dimensiones de la realidad social, de la vida cotidiana, de la totalidad hegemónica (Gadotti, 2003 y 2003b).

Para la eco-pedagogía no se puede pensar la vida humana (social y comunitaria), disociada de la vida de la Tierra (ambiental), de hecho se sostiene que los problemas de las sociedades, los problemas asociados al futuro de la humanidad, se encuentran fuertemente vinculados a los problemas de la vida del planeta Tierra. Las problemáticas comunitarias, sociales, ambientales,

ecológicas, económicas, culturales, etc., más que ser analizadas aisladamente, deben ser pensadas desde sus articulaciones, puesto que sólo así podremos avanzar en procesos complejos de concienciación social.

Así planteado y afirmándose en la obra de los pedagogos costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, Moacir Gadotti (2003) sostiene que la promoción de la vida debe partir desde una cosmovisión –ajena a la concepción occidental moderna– que conciba a la Tierra como un organismo vivo, en la cual los seres humanos deben aprender a convivir con otros seres vivos. Desde esta perspectiva, los conceptos de bienestar, vida digna y buen-vivir, se presentan como procesos que involucran a la vida social y a la vida planetaria, por ende nacen estrechamente entrelazados a nociones asociadas al ecologismo y la sustentabilidad.

Según lo referido, la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, a diferencia de las pedagogías occidentales y modernas no comienzan desde una concepción antropocéntrica, sino más bien irrumpen desde una conciencia planetaria, lo que implica comprometerse solidariamente con la vida del planeta, reconociendo que somos parte de la Tierra y que podemos vivir armónicamente con ella. La importancia de la conciencia planetaria, nace desde el paradigma del planeta Tierra, que la entiende –siguiendo a Leonardo Boff– como *única comunidad* (Gadotti, 2003 y 2003b).

Nos parece importante sintetizar algunos principios que sustentan a la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, puesto que en los mismos se explicita la preocupación vertebral por la vida humana y planetaria. Entre dichos principios encontramos: el reconocimiento del planeta Tierra como madre, comunidad y organismo vivo; el posicionamiento en la *justicia socio-cósmica* que reconoce a la Tierra como *la más grande de todos/as los/as pobres*; la adscripción a una pedagogía biofila que promueve la vida de los seres humanos y la Tierra; y la importancia de desarrollar procesos de eco-formación que potencien una conciencia planetaria.

Finalmente, nos parece importante explicitar que la Pedagogía de la Tierra y la eco-pedagogía, pretenden configurarse como un proyecto alternativo global, es decir, sin reducirse a las luchas por la preservación de la naturaleza ni al impacto de las sociedades en el espacio ambiental, sino más bien a la configuración de un nuevo modelo de civilización, sustentable en términos

ecológicos, económicos, sociales y culturales[47]. Se anuda por tanto a proyectos utópicos, a procesos de radicalización de la democracia (ciudadanía planetaria) y de configuración de economías cooperativas y solidarias (Gadotti, 2003b).

A partir de todo lo planteado, podemos sostener que trabajar por producir, desarrollar y reproducir la vida-digna-comunitaria, parece ser uno de los fundamentos éticos, filosóficos y políticos centrales de pedagogías transformadoras y rebeldes en nuestra región. Avanzar en la prefiguración de comunidades-otras y en la consolidación de relaciones integrales y armónicas con el planeta Tierra pueden ser sólo dos componentes pequeños de éste inmenso desafío.

47 Creemos que los planteamientos de Gadotti pueden potenciarse y radicalizarse a partir de los escritos de Michael Löwy sobre el eco-socialismo. Para Löwy, el eco-socialismo es aquel proyecto histórico que promueve una alternativa radical frente al *desarrollo destructivo* del capital. Es una síntesis de la economía-política marxiana y el ecologismo radical, que emerge como contraposición al *ecologismo de mercado* y al *socialismo productivista*. El eco-socialismo contiene directrices asociadas a una nueva racionalidad ecológica, la propiedad colectiva de los medios de producción, el control y la planificación democrática de la producción, y el desarrollo de una nueva estructura tecnológica de las fuerzas productivas (Löwy, 2009).

CAPÍTULO 6: DESCOLONIZACIÓN Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

El capítulo que presentamos a continuación se centra teórica y políticamente en el problema de la colonialidad y la descolonización del campo pedagógico y educativo. Para aproximarnos críticamente a la temática, hemos recogido planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad[48] quienes desde hace un par de décadas han ejercido una gran influencia en el desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano. Ahora bien, a pesar del reconocimiento académico de los/as autores/as aquí trabajados, existen relevantes críticas que no podemos dejar de advertir. Nos centraremos inicialmente en tres de ellas.

Una primera crítica, refiere a los lugares desde donde emanan los discursos del Grupo Modernidad/Colonialidad, puesto que muchos de sus integrantes producen desde universidades norteamericanas y/o latinoamericanas de gran influencia en nuestro continente. Considerando esto, se les acusa de construir sus planteamientos desde las cumbres del prestigio, las comodidades y el privilegio académico, desde los palacios o *think tank* donde emanan las

48 El Grupo Modernidad/Colonialidad emergió del encuentro académico y político de intelectuales latinoamericanos tales como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, entre otros. El Grupo se identificó con una tradición de pensamiento crítico latinoamericano cuyas raíces recientes las encontramos en los '60 y '70 con las teorías de la dependencia, la teología y filosofía de la liberación; en los '80 con los debates sobre la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad en América latina; y en los '90 con los debates en torno a la hibridización y mundialización de la cultura (Escobar, 2003).

Los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad, son expresiones de vastas reflexiones críticas sobre el rol de las ciencias sociales y las humanidades como dispositivos de legitimación y naturalización del orden social. Las producciones del Grupo están atravesadas por las conclusiones del informe Gulbenkian, las críticas al orientalismo, los estudios postcoloniales, las críticas al discurso colonial, los estudios subalternos surasiáticos, el afro-centrismo y el post-occidentalismo, todos los cuales desde distintas perspectivas revisan los planteamientos teóricos, epistemológicos y políticos de los discursos de la modernidad, y analizan la articulación de los saberes con la organización del poder colonial (Lander, 2000).

Estos debates emergieron también como respuestas a las fuerzas hegemónicas del neoliberalismo, el cual se constituyó como discurso universal, objetivo, único y natural, limitando y obstruyendo la posibilidad de construir alternativas políticas ajenas o contrarias al mismo. En parte, sus preocupaciones giraron en torno a ¿Cómo construir proyectos alternativos al neoliberalismo? ¿Qué rol juegan las ciencias sociales y las humanidades en este proceso? ¿Cómo configurar un "conocimiento otro" que nos posibilite salir del corsé capitalista? Si bien, están en diálogo con diferentes líneas de pensamiento de denuncia y crítica al capitalismo, hacen una lectura desde nuestros contextos, reconociendo las particularidades que asume el capitalismo en la región y afirmando su vínculo con relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad.

ideas dominantes. Se acusa así, que el capital cultural y simbólico acumulado y producido por los/as intelectuales del Grupo, viene reconocido y certificado por los centros académicos hegemónicos.

En segundo orden, se sostiene que los discursos del Grupo Modernidad/Colonialidad han operado como un verdadero *colonialismo interno* en el campo de las ciencias sociales latinoamericanas. Se afirma que existen verdaderas redes, que contienen centros y sub-centros, nodos y sub-nodos que permiten la conexión entre ciertas universidades, corrientes disciplinarias y modas académicas del norte y del sur. Obviamente, dichas redes, generan estructuras verticales que subalternizan a centros académicos e intelectuales de Latinoamérica, quienes comienzan a incorporar selectivamente ideas y conceptos del norte, desconociendo lo producido por la intelectualidad del movimiento indígena y afrodescendiente del sur.

Finalmente, una tercera crítica, reconoce que el trabajo del Grupo Modernidad/Colonialidad ha recuperado los planteamientos de los Estudios Subalternos (Guha, Spivak, Chatterjee, entre otros/as), del pensamiento postcolonial (Fanon, Césaire, Said, Bhabha, entre otros/as) y de múltiples vertientes del pensamiento crítico latinoamericano. Sin embargo, sus planteamientos han alimentado el *gatopardismo* de las elites políticas, económicas e intelectuales de países como Bolivia, Perú y Ecuador, quienes han generado un *multiculturalismo oficial*, teórico, despolitizado, cómodo, racializado y exótico, que les ha permitido generar estrategias de neutralización contra quienes luchan por procesos descolonizadores radicales (Rivera Cusicanqui, 2010).

Advertidos de algunos cuestionamientos realizados al Grupo Modernidad/Colonialidad, los cuales, desde nuestra perspectiva, no invalidan la potencialidad analítica de variadas categorías que emanan de su seno, nos interesa detenernos en los conceptos de *colonialidad del poder, geopolíticas del conocimiento*, en la crítica al *eurocentrismo* y la *cuestión de la dependencia* Latinoamericana. Para avanzar en ello, el presente apartado comenzará recogiendo planteamientos conceptuales de orden sociológico y filosófico, para finalmente detenerse en elementos centrales de una Pedagogía Decolonial. Esperamos contribuir con estos apuntes teóricos, al desarrollo de nuestro campo de acción.

Colonialidad del Poder y Geopolítica de Conocimiento: Contribuciones del Grupo Modernidad/Colonialidad[49]

Nos parece pertinente comenzar este apartado, refiriéndonos particularmente a las categorías de *colonialidad del poder* y *geopolítica del conocimiento*, elaboradas por Aníbal Quijano y Walter Mignolo, respectivamente.

Colonialidad del poder

La categoría de *colonialidad del poder* delineada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, es relevante para el desarrollo de un pensamiento pedagógico crítico Latinoamericano, puesto que contribuye a visibilizar los mecanismos coloniales que subalternizan saberes, subjetividades y formas de conocimiento, y porque además, problematiza la multiplicidad de relaciones sociales construidas a partir del poder colonial.

La colonialidad del poder es un eje, que en conjunto con el capitalismo y el eurocentrismo, constituyen el actual patrón de poder mundial. Quijano retoma en sus análisis la riqueza de la concepción de *totalidad* construida por la tradición marxista, analizando la complejidad social como un todo interrelacionado, integrado, contrapuesto y antagónico. Es decir, reconoce en la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo, conexiones indisolubles que se asocian y refuerzan mutuamente (Quijano, 1998; Quijano, 2000a).

49 Apartado realizado en co-autoría con Paula Ojeda Pizarro. Para profundizar se recomienda leer: Cabaluz, Fabián y Ojeda, Paula (2010): "Colonialidad del Poder y Geopolítica del Conocimiento. Reflexiones para re-pensar las Pedagogías Críticas". En Revista Diálogos Educativos, Año 10, Nº19, pp. 148-161. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, Noviembre. http://issuu.com/umce/docs/revista_dialogos_educativos_2010_n19?e=2561714/3411090

Para el sociólogo peruano, las relaciones sociales de dominación fundadas a partir de la conquista de América, y que demostraron ser las más eficaces, son aquellas sustentadas en la idea de *raza*, la cual identificó y clasificó a la población mundial en base a supuestas diferencias biológicas. La noción de raza también conformó el eje de la distribución mundial de las formas de explotación y control del trabajo. El capitalismo como sistema-mundo se constituyó articulando las distintas formas de control del trabajo (esclavitud, servidumbre, reciprocidad y pequeña producción mercantil) en torno al eje del capital y del mercado mundial. Dicha articulación fue constitutivamente colonial, puesto que las formas de trabajo asalariado se asociaron a la blanquitud y las no-salariales a las razas colonizadas. Así entonces, raza y trabajo se articularon de tal manera que parecen naturalmente asociadas, de allí que, por ejemplo en la actualidad, existan estrechos vínculos entre las diferencias salariales y la clasificación racial de la población (Quijano, 2000a; Quijano, 2000b).

Desde aquí, la colonialidad del poder plantea que el dispositivo *raza* es el fundamento de la clasificación y la dominación social. Su potencial epistemológico radica en visibilizar que estos mecanismos de dominación no se limitan al período colonial, históricamente situado, sino que se re-articulan y reconfiguran, adquiriendo multiplicidad de formas manifestadas en todas las esferas y dimensiones constitutivas de la realidad social vigente.

El poder colonial también se expresó en una perspectiva de conocimiento caracterizada por legitimar y perpetuar la dominación/explotación del hombre blanco como superioridad natural. Dicha perspectiva, eurocéntrica, corresponde a un tipo de racionalidad específica y geo-histórica, constituida a partir de América y que se volvió hegemónica subalternizando a todas las otras formas de conocer. El eurocentrismo, se fundamenta al menos en dos principios: primero, la historia es conceptualizada como trayectoria unilineal y unidireccional que comienza en un estado de naturaleza y culmina en la Europa civilizada, este principio asociado al evolucionismo, naturalizó las diferencias culturales y estableció un estrecho vínculo entre civilización y blanquitud; y segundo, la racionalidad eurocéntrica, genera una ruptura ontológica entre cuerpo/mente, entre objeto/sujeto, fijando al *cuerpo* como objeto de conocimiento, lo que articulado al poder colonial, permitió la explotación y dominación de las razas *desprovistas de racionalidad* (Quijano, 2000a; Lander, 2000; Zibechi, 2014).

La colonialidad del poder ha implicado un sometimiento perverso a las poblaciones colonizadas y un proceso de alienación histórica, sin embargo, a pesar de su poder avasallante, ésta ha sido en todo momento resistida, re-significada y subvertida. La dominación colonial nunca se ha manifestado de manera total ni exclusiva, ya que es un campo de conflicto que requiere de un proceso de continua renovación y construcción. La colonialidad del poder nos permite analizar las relaciones sociales, en sus dimensiones de dominación y subordinación, así como también en sus dimensiones de lucha y resistencia. Desde ésta perspectiva, podemos reconocer los límites del orden hegemónico y la identificación de sus grietas y puntos de fuga.

Geopolítica del conocimiento

En armonía con la categoría de colonialidad del poder, Walter Mignolo construyó el concepto de *geopolítica del conocimiento*, el cual vinculaba la problemática de la producción del conocimiento con espacios geo-históricos situados y centros de poder[50]. Para el semiólogo argentino, el conocimiento ha tenido un valor y un lugar de origen, y su producción y distribución a nivel planetario se encuentra estrechamente relacionada con la colonialidad del poder y el desarrollo del capitalismo.

Cabe señalar, que el concepto de geopolítica del conocimiento formulado por Mignolo, emerge a partir de la crítica al pensamiento moderno, occidental y eurocéntrico. Para el pensamiento occidental el mundo es objetivamente cognoscible, puede ser captado por conceptos y representaciones construidas por la razón. A partir de la separación radical entre sujeto/objeto, originaria del pensamiento cristiano y secularizada por Descartes, la construcción del conocimiento es *objetivizada*, configurando un conocimiento *des-corporeizado*, que por tanto, puede generalizarse y devenir universal. Mignolo plantea que

50 Debatiendo y polemizando abiertamente con Walter Mignolo, nos interesa dejar planteada la crítica de la intelectual aymara Silvia Rivera Cusicanqui, quien sostiene que: "en lugar de una geopolítica del conocimiento yo plantearía la tarea de realizar una 'economía política' del conocimiento. No sólo porque la geopolítica del conocimiento de signo anticolonial es una noción que no se lleva a la práctica, y que más bien se contradice a través de gestos de recolonización de los imaginarios y las mentes de la intelectualidad del sur. También porque es necesario salir de las esferas de las superestructuras y desmenuzar las estrategias económicas y los mecanismos materiales que operan detrás de los discursos" (Rivera Cusicanqui, 2010; p. 65).

la localización geo-histórica donde se gesta este conocimiento es limitada, ya que la teoría y la ciencia son producidas en el occidente europeo, por tanto, la legitimación universal de este conocimiento es una expresión más del poder colonial (Quijano, 2000a; Mignolo, 2004; Lastra, 2008; Zibechi, 2014).

Mignolo y el conjunto de intelectuales que constituyen el Grupo Modernidad/ Colonialidad, plantean que desde sus inicios las formas del saber moderno justificaron el colonialismo. De hecho, con la *llegada* del *hombre moderno* a América Latina, se reprimieron y desprestigiaron las formas de conocimiento indígena, se desmantelaron sus sistemas legales, su organización económica, su filosofía, sus símbolos y patrones de expresión. A partir de la expansión europea, las comunidades humanas fueron clasificadas y jerarquizadas según aspectos raciales y culturales, –donde la posesión de escritura alfabética era fundamental–, ambos aspectos sirvieron para justificar la dominación económica, política y epistémica de occidente.

A partir de la modernidad, el pensamiento occidental se afirmó como *locus de enunciación privilegiado* sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento. La modernidad justificó la configuración geopolítica del conocimiento, organizada en centros de poder y regiones subalternas. La epistemología moderna, en complicidad con la colonialidad del poder estableció una relación de subordinación con el conocimiento establecido en otras localizaciones geo-históricas (Mignolo, 1995; Mignolo, 2000).

Mignolo considera que la categoría de geopolítica del conocimiento, es parte de un proyecto de descolonización intelectual y epistémico, que se expresa en un doble sentido: por un lado, pone en evidencia las conexiones existentes entre el lugar geo-cultural y la producción teórica, mostrando cómo la colonialidad del poder subalterniza nuestras formas de conocer; y por otro, plantea la necesidad de incorporar *otros saberes* –aquellos marginalizados y dominados–, en los espacios de producción de conocimiento.

Los proyectos de descolonización intelectual se han caracterizado por brotar desde lugares de enunciación marginales del sistema mundo moderno/colonial, en lugares geo-históricos que han vivenciado la experiencia colonial. La violencia originaria, constitutiva e irracional de la expansión, la conquista y la colonización, provocó la emergencia de conocimientos marcados por las pasiones y emociones que evidencian el carácter abierto de la *herida colonial*. Junto a la conquista y el proceso de colonización, se han manifestado

actitudes decoloniales, críticas y de resistencias, que se encarnaron en los movimientos y rebeliones indígenas del siglo XVI y que se perpetúan hasta la actualidad (Mignolo, 2005).

La geopolítica del conocimiento como proyecto se plantea mostrar los límites de las disciplinas modernas y los principios epistemológicos que las sustentan. Propone pensar a partir de categorías de pensamiento no occidental, por lo que es preciso construir un nuevo concepto de razón, lo que Mignolo bautiza como una *razón postcolonial*. Para el semiólogo argentino, la razón postcolonial es un grupo diverso de prácticas teóricas que se manifiestan a raíz de las herencias coloniales, críticas y desafiantes a las ideas de *razón* y *conocimiento* articuladas en el período moderno. La razón postcolonial cuestiona desde qué lugar y con qué categorías conocemos, invita a corrernos y rebelarnos a las formas de conocimiento que permiten reproducir la dominación y explotación. Sólo esta ruptura permitirá concebir la diversidad del conocimiento como distintos espacios epistemológicos de enunciación (Mignolo 1995; Dussel, 2001).

Contribuciones de la Filosofía de la Liberación: modernidad, eurocentrismo y dependencia

Para complementar algunos de los planteamientos formulados por los integrantes del Grupo Modernidad/Colonialidad, nos interesa bosquejar algunos planteamientos de la Filosofía de la Liberación dusseliana. Particularmente nos centraremos en su crítica a la modernidad, el eurocentrismo y la dependencia.

Modernidad y eurocentrismo

La Filosofía de la Liberación formulada por Enrique Dussel ha debatido con insistencia el sentido de la modernidad para América Latina, afirmando que la misma no puede conceptualizarse como pre-moderna con estructuras feudales o tradicionales[51], ni como posmoderna como sugieren ciertas posturas nihilistas y sofisticadas propias de las sociedades opulentas del norte. La filosofía dusseliana se nutre de los planteamientos posmodernos de Foucault, Derrida, Lyotard o Vattimo, en tanto contribuyen a desandar la historia del eurocentrismo, a reconocer las fracturas de la modernidad y las falacias del desarrollismo, pero reconoce que no son suficientes, puesto que los planteamientos de los autores no contribuyen a re-construir procesos de liberación.

Desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación, existen dos paradigmas para comprender la modernidad: el primero es *eurocéntrico*, puesto que concibe la modernidad como fenómeno particularmente europeo, que se origina

51 El debate sobre el carácter pre-moderno de Latinoamérica, es retomado por Dussel de autores como Sergio Bagu, André Gunder Frank, Rodolfo Puiggrós y Ernesto Laclau (Dussel, Apel y Fornet-Betancourt, 1992).

con el feudalismo para luego expandirse al mundo. Este paradigma concibe a Europa como una racionalidad superior excepcional y como representación de la verdad absoluta. El segundo paradigma es *mundial*, es decir entiende la modernidad como la cultura del centro del *sistema-mundo*[52], por tanto se concibe la modernidad europea sólo como una parte, no como el todo.

Dussel se opone a la definición eurocéntrica de la modernidad, con características y definición solamente europea, por tanto regional y provinciana; y propone una definición mundial de la modernidad, que considera de manera relevante las articulaciones y conflictos entre el centro europeo-norteamericano y las periferias. Desde la perspectiva dusseliana, el discurso de la modernidad europea pudo surgir sólo desde la co-constitución de una alteridad dominada, explotada y ocultada, por lo mismo, el Otro-periférico representa el contra-discurso de la modernidad europea.

Así entonces, la tesis de Dussel, consiste en sostener que América Latina nació conjuntamente a la modernidad "pero como su 'otra cara' necesaria, silenciada, explotada, dominada". La modernidad nació en el siglo XV con la apertura de Europa al Atlántico, por tanto Latinoamérica fue la primera periferia de la modernidad, fue desde sus orígenes la contra-cara. "Nunca fuimos modernos, siempre fuimos la modernidad. No somos lo irracional; somos la parte dominada y explotada" (Dussel, Apel y Fornet-Betancourt, 1992; p. 48).

La racionalidad moderna europea (Montaigne, Pascal, Descartes, Rousseau, etc.) se fue co-constituyendo de la mano con un contra-discurso emergente desde las periferias. Europa logró mantener a las periferias aisladas e incomunicadas entre ellas, permitiendo sólo conectarse *en* Europa: "La filosofía 'europea' no es entonces producto exclusivo de Europa, sino que es la producción de la humanidad situada en Europa, y con la contribución de las culturas periféricas que estaban en un diálogo co-constitutivo esencial" (Dussel, 1998b; p. 118). Los logros de la modernidad europea, el *ego cógito* (yo pienso) de Descartes, fueron antecedidos y co-constituidos por el *ego conquiro* (yo conquisto) de Hernán Cortés, por la brutal y sangrienta conquista de América Latina.

52 El concepto de *sistema-mundo* es recogido por Enrique Dussel de autores como I. Wallerstein, E.P. Thompson, W. Mc Neill, M. Hodgson, L. Stavarianos, M. Mann y Ch. Tilly (Dussel, 1998a).

La modernidad europea ha justificado la violencia irracional contra la periferia en nombre del proceso civilizador, ocultando el aniquilamiento de lo no-europeo. La modernidad nació con la conquista europea de América Latina, por tanto con el aniquilamiento del Otro americano, africano y asiático. Nació como un mito sacrificial irracional: "Este mito irracional de la modernidad se aplicará infaliblemente desde la conquista de América (genocidio del amerindio), al esclavismo africano, a la guerra del opio en China, hasta la invasión de Panamá (1990) o la guerra del Golfo Pérsico (1991)" (Dussel, 1993b; p. 71).

Profundizando en el problema del eurocentrismo, Dussel afirma que éste no puede ser considerado como una causa o efecto del capitalismo, ni como una simplificación de las relaciones entre centro y periferia. El eurocentrismo es un fenómeno más amplio y que implica procesos culturales, políticos y también filosóficos. Dussel definió al eurocentrismo, como aquella pretensión que identifica la *particularidad* europea con la *universalidad* sin más: "El eurocentrismo consiste exactamente en confundir o identificar aspectos de la universalidad abstracta (o aún trascendental), humana en general con momentos de la particularidad europea (…). La cultura, civilización, filosofía, subjetividad, etc., moderno-europea pasó a ser tomada como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., sin más" (Dussel 1998b; p. 114).

La cuestión de la Dependencia

Otra preocupación constante de la Filosofía de la Liberación, radica en los intentos por comprender el problema de la dependencia Latinoamericana[53]. Enrique Dussel (1984) sabe que Marx podría haber profundizado en el tema de la dependencia o de la relación centro/periferia, pero aquello nunca sucedió. Ahora bien, para Dussel la cuestión de la dependencia se encuentra implícita en gran parte de los manuscritos de Marx, puesto que en muchas de sus reflexiones se encuentran análisis sobre la relación entre el capital central y el periférico.

Siguiendo a Marx, Dussel plantea que el problema de la dependencia, en términos históricos, se origina con la configuración del mercado mundial en

53 Para detenerse en un análisis de la educación articulado a las teorías de la dependencia recomendamos revisar dos textos clásicos: Vasconi, Tomás (1967) y Almada, Martín (2013).

el siglo XVI, siendo América Latina un momento fundamental en su configuración. Cuando Latinoamérica es incorporada al sistema-mundo, emerge el primer momento del capitalismo mundial. En palabras de Dussel "El capitalismo mercantil o comercial es ya capitalismo, y América Latina nació en la época de capitalismo, es más, América Latina es uno de los factores esenciales del nacimiento mismo del capitalismo" (Dussel, 2010; p. 130).

A partir de la lectura pausada de la obra de Marx, Dussel elabora una crítica a las distintas vertientes Latinoamericanas que han abordado el problema de la dependencia. Según el filósofo, autores como Sergio Bagú, Raúl Prebisch, Rui Mauro Marini y André Gunder Frank, elaboraron una historia de la dependencia, más no una teoría de la misma. Para Dussel, argumento que sostiene con el método de Marx, las investigaciones históricas deberían ser anticipadas por una teoría o por una lógica, puesto que de lo contrario se carece de categorías adecuadas (como las de plusvalor, transferencia, precio de producción, etc.) para el análisis del problema. Así entonces, debatiendo con las teorías de la dependencia[54], que se ocupan de priorizar la circulación o la producción; el plusvalor absoluto (sobre-explotación) o el plusvalor relativo (atraso tecnológico); el mercado externo o interno; el intercambio desigual, etc. Dussel plantea en primer lugar la importancia de elaborar una producción teórica, metódica y analítica, que permita posteriormente, analizar los problemas históricos y concretos de la dependencia (Mendieta, 2001; Dussel, 2010).

Entrando en terreno, la Filosofía de la Liberación, sostiene que la cuestión de la dependencia remite a la competencia (desigual) entre el capital central y el periférico. No se puede confundir la contradicción capital/trabajo, con la contradicción capital central/capital periférico. Para Dussel, ambas contradicciones no se niegan ni excluyen, sino más bien se complementan. Así entonces, el problema de la dependencia se relaciona con la transferencia de plusvalor (no necesariamente con su producción) desde un capital global nacional

54 Nos parece importante señalar que la teoría de la dependencia no es un bloque homogéneo, puesto que en ellas conviven al menos dos vertientes disímiles. Para Horacio Cerutti (2006), existen al menos dos líneas: la primera, representada por André Gunder Frank, Theothonio Dos Santos, Orlando Caputto y Roberto Pizarro, que cree en la revolución de carácter foquista y guerrillera, producto del agotamiento y la catástrofe inminente del capitalismo periférico; y la segunda, representada por Enrique Cardozo y Enzo Faletto, la cual se centra en el análisis de clase de las sociedades latinoamericanas y en las funciones del Estado en las sociedades del capitalismo dependiente.

periférico a uno central. Siguiendo estos planteamientos, es entonces en la competencia entre capitales donde se produce la transferencia de plusvalor.

Como acabamos de señalar, para Dussel la esencia de la dependencia es la transferencia de plusvalor de un capital global nacional subdesarrollado a uno desarrollado. Para compensar dicha pérdida, el capital periférico extrae más plusvalor al trabajo vivo. Justamente, la dependencia entendida como extracción de plusvalor por parte del capital central, se articula con la explotación de una clase sobre otra, con la explotación del capital sobre el trabajo. Sintetizando lo planteado, podemos afirmar que el problema de la dependencia radica en que "de todas maneras y siempre, hablar de transferencia de plusvalor de la periferia hacia el centro es hablar de robo de vida humana objetivada: trabajo vivo extraído a los países pobres, y pobres porque expoliados" (Dussel, 1988; p. 356).

Coherentemente, podemos agregar que el problema de la dependencia se encuentra relacionado con el problema de la tecnología, en tanto ésta última establece enormes diferencias en la esfera de la producción entre los capitales del centro y la periferia. La composición orgánica del capital central y periférico es diferente en términos de tecnología. Dussel lo plantea de la siguiente manera: "La cuestión esencial, en general y abstractamente, de la teoría de la dependencia; dice relación a la cuestión tecnológica, a la composición orgánica global del capital nacional en la competencia internacional dentro del mercado mundial. El capital central tiene mayor tasa de plusvalor relativo, lo que le permite alcanzar una extra-ganancia gigantesca en el mercado mundial, compensando en parte la baja tendencial de la tasa de ganancia. Por el contrario, el capital periférico, por una composición orgánica más débil en tecnología, transfiere plusvalor hacia el centro, al vender los productos con ganancia pero por debajo del valor real de las mercancías" (Dussel, 1984; p. 74).

Para cerrar los planteamientos del apartado, nos interesan unas últimas reflexiones de Dussel sobre el tema: "Así enunciada la cosa, podemos concluir que la dependencia, en la lógica del pensamiento de Marx mismo, es un concepto irrefutable. Por ello, toda la polémica Latinoamericana al respecto manifestó, simplemente, una falta de rigurosidad metódica. Es decir, existe la dependencia en un nivel esencial o fundamental, abstracto, y consiste en la relación social internacional entre burguesías poseedoras de capitales globa-

les nacionales de diverso grado de desarrollo. En el marco de la competencia, el capital global menos desarrollado se encuentra socialmente dominado (relación de personas), y, en último término, transfiere plusvalor (momento formal esencial) al capital más desarrollado, que lo realiza como ganancia extraordinaria" (Dussel, 1988; p. 348).

Catherine Walsh, intelectual y militante norteamericana radicada en Ecuador hace más de dos décadas, recogiendo los planteamientos emanados por el Grupo Modernidad/Colonialidad (colectivo del cual también forma parte), ha elaborado interesantes reflexiones pedagógicas y educativas, haciéndose cargo del problema de la descolonización. Para ello, ha cruzado principalmente los planteamientos de Frantz Fanon y Paulo Freire, elaborando reflexiones teóricas que permiten desarrollar proyectos educativos basados en la interculturalidad crítica. Walsh (2009), rescatando un cúmulo de experiencias político-pedagógicas y educativas de las comunidades afro-descendientes e indígenas, se encargará de realizar una primera aproximación teórico-política a las pedagogías decoloniales latinoamericanas.

Inicialmente y tomando diferentes planteamientos de Walsh, podemos sostener que las pedagogías decoloniales comparten el *locus de enunciación* de la Filosofía de la Liberación dusseliana, incluyendo la cara negada y oculta de la modernidad occidental eurocéntrica: la colonialidad. Desde ésta perspectiva, se propone andar caminos nuevos, que posicionados desde la alteridad colonial, logren cuestionar y transformar los supuestos epistémicos de la hegemonía europeo-norteamericana. En otros términos, las pedagogías decoloniales viabilizan para América Latina, la construcción de horizontes culturales más allá de la modernidad, abren rutas para la construcción y fortalecimiento de pensamientos otros, emergentes desde las voces, subjetividades, historias, experiencias y memorias excluidas, ignoradas y opacadas por la modernidad eurocéntrica (Fernández Mouján, 2009).

En los párrafos que siguen a continuación, nos interesa poder caracterizar mínimamente algunos de los elementos centrales de las pedagogías decoloniales. Primariamente, creemos que dichas pedagogías se adscriben y anudan

a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, lo que implica reconocer el conjunto de críticas elaboradas al pensamiento pedagógico moderno, colonial, eurocéntrico; convocar a la creación de espacios educativos que apunten a la transformación radical de la realidad, desarrollando procesos de concienciación, dialogicidad y criticidad; y asumir una postura epistémica abierta con los nuevos proyectos pedagógicos y sociales (Peñuela, 2009; Díaz, 2010).

A lo planteado, podemos agregar que las pedagogías decoloniales, se encuentran más allá de lo escolar, del sistema educativo, de la enseñanza institucionalizada y la transmisión del saber académico. Por lo mismo, debemos relacionarlas con procesos y prácticas históricas, productivas, sociales y políticas de carácter liberador. Obviamente los proyectos asociados a las pedagogías decoloniales no se limitan a la escuela, las universidades o las instituciones formales de educación, sino que también se construyen en colectivos, organizaciones, barrios, comunidades, asambleas y movimientos sociales (Freire, 2007; Walsh, 2009).

Las pedagogías decoloniales, se ocupan de los problemas vigentes y estructurales asociados al eurocentrismo, la colonialidad del poder, la geopolítica del conocimiento, la racialización, entre otros, es decir, se enfrentan a las diferentes formas en que se expresan los patrones de poder. Comenzando con la crítica a la historia heleno-céntrica, eurocéntrica y occidentalista, que concibe el proceso histórico de la humanidad desde una perspectiva evolutiva y lineal[55], concibiendo a Europa y Norte América como el centro y la culminación de la civilización humana, las pedagogías decoloniales se preocupan por analizar la historia de los pueblos excluidos, subalternizados y oprimidos desde una nueva perspectiva histórica capaz de fortalecer nuestras memorias y experiencias creativas, nuestros procesos existenciales.

En diálogo con la categoría de *colonialidad del poder* articulada por Quijano, las pedagogías decoloniales se encargan de visibilizar y denunciar los meca-

55 Los planteamientos de Silvia Rivera Cusicanqui parecen ser bastante claros con respecto a la crítica de la concepción del tiempo histórico occidental: "No hay 'post' ni 'pre' en una visión de la historia que no es lineal, ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras" (Rivera Cusicanqui, 2010; p. 55).

nismos coloniales que subalternizan identidades, saberes y conocimientos, y a su vez, de poner atención al dispositivo racial[56] en tanto clasificatorio de la población. Si el actual patrón de poder, se sustenta en la raza, lo que se visualiza con claridad en América Latina puesto que existe una estrecha articulación entre color de piel y clase social, las pedagogías decoloniales se esfuerzan por analizar el cómo se re-configura el poder colonial y cómo se manifiesta en las relaciones sociales, en las formas de jerarquizar y clasificar la población, en los procesos de exclusión/inclusión de los sistemas educativos, etc.

Las pedagogías decoloniales, nutridas por el concepto de *geopolítica del conocimiento* elaborado por Walter Mignolo, –entendido como proyecto de descolonización intelectual y epistémico que evidencia el lugar de enunciación geo-histórico en que se produce el conocimiento, y reivindica *otros conocimientos* subalternizados por la configuración del sistema mundo moderno/colonial–, instalan la importancia y urgencia de articular diferentes formas de conocer, apostando a un *diálogo de saberes* que rompe la jerarquización entre el conocimiento occidental y los saberes subalternos. Las pedagogías decoloniales, en tanto epistemologías emanadas desde el Sur y que contienen pretensiones liberadoras, reconocen el carácter hegemónico de las ciencias y la filosofía occidental, se autodefinen como subalternas, pero no tratan de imitar ni propagar a-críticamente sus postulados, sino que parten desde nuestra experiencia histórica para preguntarse sobre las causas de la subalternización y las posibilidades de la liberación (Walsh, 2002).

Otra característica de las pedagogías decoloniales radica en que éstas pretenden ser capaces de configurar horizontes utópicos, que en última instancia, buscan ser una posibilidad para construir sueños, "pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis", es decir, que se vaya configurando en las luchas de liberación, en la insurgencia política, cultural, epistemológica y educativa. Las pedagogías decoloniales apuestan por ser "pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimarronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones 'otras' de estar en sociedad, dando sustancia y

56 La raza como instrumento de clasificación y control social, articulada al capitalismo, ha establecido jerarquías racializadas donde se prioriza y valora lo blanco, y se niega y excluye lo indio o lo negro. La modernidad ha generado procesos de deshumanización racial, a partir de la clasificación de la humanidad y los sujetos colonizados según el color de piel (Walsh, 2009).

legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta y construir senderos 'otro'" (Walsh, 2009; p. 26).

Recogiendo la caracterización bosquejada con anterioridad, creemos que las pedagogías decoloniales instalan interesantes e ineludibles reflexiones al campo pedagógico, ya que problematizan desde diferentes ángulos a las ciencias modernas y coloniales. Desde ésta perspectiva, las pedagogías decoloniales desafían el pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal, desde posiciones ético-políticas conscientes de las relaciones de poder que operan en la construcción y legitimación del conocimiento. Se enfrentan al mito racista de la modernidad, denuncian el monólogo de la racionalidad occidental-moderna y se oponen a la negación ontológica y epistémica de la colonialidad del poder. Por lo mismo, las pedagogías decoloniales permiten avanzar en la descolonización del campo pedagógico; en la importancia de visibilizar y caracterizar *pedagogías otras*; y en rescatar los saberes pedagógicos creados desde nuestras propias realidades Latinoamericanas, revitalizando y revalorando los saberes subalternizados. La invitación es a desaprender lo aprendido desde el eurocentrismo y la racialización, para re-educarnos como humanidad digna, re-aprendernos como sujetos, humanizarnos, re-inventarnos como hombres y mujeres libres (Freire, 2007; Peñuela, 2009; Walsh, 2009).

Las pedagogías decoloniales nos permiten reconocer el problema del eurocentrismo como la perspectiva dominante del conocimiento en América Latina, presente por lo demás, en la multiplicidad de instituciones educativas que exaltan el saber científico como único y universal, relegando todos los demás saberes a *saberes localizados*. El eurocentrismo niega el carácter local del conocimiento producido en Europa y EE.UU. presentándolo como universal, avanzado, civilizado y bueno, negando y excluyendo así, otras formas de producción de conocimientos, no-blancas, europeas ni científicas. Las pedagogías decoloniales invitan a des-centrar la perspectiva epistémica colonial, proponiendo un cuestionamiento al conocimiento hegemónico, abstracto, desincorporado y des-localizado, que logra establecer una única lectura del mundo, que naturaliza jerarquías y clasificaciones y que deslegitima aquellos saberes diferentes al conocimiento científico moderno. Se trata así de develar, desde el campo pedagógico, el carácter histórico, político y de poder del conocimiento (Walsh, 2007; Peñuela, 2009; Díaz, 2010).

Otro elemento que instalan las pedagogías decoloniales dice relación con la importancia de configurar una interculturalidad crítica, que reconozca los problemas asociados al patrón racial y las clasificaciones sociales construidas por las relaciones de poder. Los planteamientos sobre la interculturalidad crítica, sostienen que esta debe nacer *desde* las comunidades que han sufrido historias de sometimiento y subalternización, y *desde* los movimientos sociales que luchan y trabajan por subvertir el actual patrón de dominación. Para nosotros, asumir las pedagogías decoloniales y la interculturalidad crítica, implica preocuparse también de la deshumanización y subordinación de conocimientos, recogiendo y potenciando los saberes de resistencia, insurgencia y oposición (Walsh, 2009)

Además de todo lo planteado, las pedagogías decoloniales pueden contribuir a los procesos internos de las organizaciones y comunidades en lucha contra el eurocentrismo, construyendo y fortaleciendo el conocimiento propio, siendo capaces de recuperar saberes ancestrales, saberes escondidos en la memoria, en las cosmologías y filosofías de los pueblos y sus ancianos. Las pedagogías decoloniales nos empujan a tomar con seriedad las historias locales y las epistemologías negadas, excluidas y subalternizadas[57]. Como bien señala Walsh, los/as latinoamericanos/as no podemos enfrentar a la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental sin lograr visibilizar nuestras propias subjetividades y prácticas históricas, epistemológicas, pedagógicas y existenciales (vitales), lo que implica recoger experiencias, memorias y relatos de quienes han sido obturados por las prácticas dominantes del occidente moderno y colonial (Walsh, 2007; Díaz, 2010).

Repasando algunos de los aportes de las pedagogías decoloniales al desarrollo de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas nos parece relevante plantear que éstas nos obligan a visibilizar los dispositivos del poder presentes en estructuras e instituciones que reproducen el orden racial, colonial, moderno-occidental; nos invitan a visibilizar nuevas formas de vivir, existir y saber, alentándonos a la creación de modos-otros de pensar, de aprender,

57 A lo señalado desde los planteamientos de intelectuales pertenecientes al Grupo Modernidad/Colonialidad, habría que agregar la relevancia asignada al bilingüismo como práctica descolonizadora. Configurar un nosotros/as bilingüe, nos empuja a descolonizar las lenguas con las cuales se nombra y comprende el mundo. Dicho planteamiento es un desafío político y educativo relevante para las pedagogías críticas que emanan del sur (Rivera Cusicanqui, 2010).

de enseñar, intentando romper las cadenas mentales impuestas por los saberes coloniales; nos exigen desarrollar procesos de concienciación, de análisis crítico, insurgencia e intervención, que nos permitan refundar y crear condiciones de poder, saber, ser y vivir radicalmente distintas; y además, nos instigan a establecer las fronteras del pensamiento hegemónico, para lograr, desde el reconocimiento de esos límites, configurar pensamientos-otros y proyectos contra-hegemónicos (Walsh, 2007, 2009 y 2009b; Peñuela, 2009).

CAPÍTULO 7: HORIZONTES DE POSIBILIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COMUNITARIOS

Sintetizando las ideas centrales formuladas a lo largo del texto, nos interesa bosquejar algunos horizontes de posibilidad para construir proyectos político-pedagógicos transformadores desde *nuestras* comunidades educativas y territoriales. Cabe advertir, que los horizontes que plantearemos a continuación, no emanan exclusivamente de trazados teóricos y políticos, sino que emergen del diálogo con espacios y experiencias educativas concretas, materiales y que se despliegan cotidianamente en diferentes rinconcitos de América Latina.

Inquietos por contribuir a los procesos de construcción, auto-educación y lucha que desarrollan profesores/as, trabajadores/as de la educación, pedagogos/as críticos/as, educadores/as populares, organizaciones socio-territoriales y políticas, comunidades educativas en resistencia y el movimiento popular en su conjunto, podemos mencionar los siguientes horizontes en la construcción de proyectos político-pedagógicos desde abajo:

1. Reconocer y posicionarse desde las múltiples alteridades oprimidas

La *razón ética originaria* o el punto de partida de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas es siempre aquel de los/as oprimidos/as, explotados/as, excluidos/as, silenciados/as, subalternizados/as y dominados/as. Ante la interpelación de justicia emanada desde las múltiples alteridades, los proyectos político-pedagógicos que emergen desde el movimiento popular, se preocupan permanentemente por actuar con compromiso, responsabilidad, solidaridad, actitud fraterna de compañerismo y servicio permanente.

El reconocimiento de las alteridades oprimidas y el posicionamiento responsable y militante con las justas luchas, proyectos, reivindicaciones y demandas del pueblo, las comunidades organizadas o el bloque histórico de dominados/as, exige a los proyectos político-pedagógicos, avanzar de manera negativa y crítica en el juicio a la totalidad del sistema hegemónico, responsable del dolor, el sufrimiento, la injusticia, la pobreza, la deshumanización de los/as Otros/as. Y a su vez, insta de manera crítico-positiva a reconocer las potencialidades políticos-transformadoras que residen en la subjetividad autónoma, libre, distinta, disidente, transformadora de los/as Otros/as.

La apertura de proyectos político-pedagógicos hacia la multiplicidad de alteridades oprimidas, permite avanzar en la des-absolutización del sistema hegemónico, posibilitando su ruptura y apertura hacia el ad-venimiento de lo nuevo. Dicho posicionamiento implica al menos trabajar en los siguientes momentos:

a) Desarrollar una erótica liberadora, que avance en las luchas contra el patriarcado, la falocracia, el androcentrismo, la violencia machista, la ética tanática asociada a la represión, la agresión y la crueldad, y que permita crear relaciones eróticas serviciales, abiertas al placer y las sensibilidades de la corporalidad del Otro/a, prefigurativa de nuevas relaciones sociales de género y sexo, humanizantes y liberadoras.

b) Reconocer a la infancia, la juventud, los/as estudiantes, los/as educandos/as en general como sujetos autónomos y libres, que contienen en sus seno lo nuevo, lo alterativo, el hontanar de la sociedad futura. Por lo mismo, se nos convoca a ser capaces de escuchar su voz, desplegar el diálogo, movilizarnos desde su interpelación.

c) Comprender, valorar y fortalecer la cultura popular, asumiendo la importancia de develar y problematizar los elementos culturales funcionales a la reproducción de un orden social injusto, y potenciar aquellos elementos simbólicos y valóricos de carácter disruptivos, de resistencia, de creatividad, de lucha y apoyo mutuo. Al reconocer la relevancia de la cultura popular podemos proyectar prácticas pedagógicas anti-autoritarias, anti-dogmáticas y ajenas al vanguardismo.

d) Reconocer la alteridad del capital, es decir el *trabajo vivo*, puesto que en él reside un potencial transformador de la totalidad capitalista. Para avanzar en dicha dirección, podemos por un lado, desvelar el carácter coactivo y dominador del capital, denunciar la mercantilización y cosificación de los/as trabajadores/as, desnaturalizar las formas mediante las cuales el capital logra subsumir y extraer el plusvalor del trabajo, y acusar en todo momento la perversidad ética que caracteriza al capital; y por otro, podemos visibilizar y potenciar todas aquellas abundantes experiencias asociadas a la economía popular, solidaria, cooperativa y autogestionada, como otras formas de organización de la producción y el trabajo.

2. Promover la Praxis de Liberación

Como hemos señalado, la *praxis de liberación* es aquel entramado de acciones que vinculan a los sujetos de una comunidad con la finalidad de transformar la realidad que los oprime y domina, es decir se comprende como un acto transformativo humanizante impulsado por los/as propios/as oprimidos/as. Ahora bien, resulta importante señalar que la praxis de liberación, no remite exclusivamente a un momento coyuntural asociado a revoluciones o grandes acontecimientos, sino más bien a procesos que se caminan en lo cotidiano, en la vida común y ordinaria de todos los días.

La praxis de liberación juzga al sistema hegemónico desde su exterioridad, desde la vida negada de los/as oprimidos/as, desde la vida robada de los/as trabajadores/as asalariados/as o desempleados/as, desde la vida de las comunidades despojadas de sus tierras, etc. La praxis de liberación no es funcional ni reformista del actual orden, sino más bien es radicalmente transformadora, productora y potenciadora de la vida humana, comunitaria y planetaria. Así, al promover la praxis de liberación, se apuesta a tornar ilegítimo aquel orden dominante legitimado por formas de coerción y consenso, y se propone avanzar en la construcción de una nueva legitimidad, basada en nuevas acciones, nuevas normas, nuevas eticidades, nuevas instituciones. El horizonte liberador, nos empuja a retomar senderos de lucha y organización que permitan a las comunidades y los sujetos vivir en dignidad, en justicia y en libertad.

La praxis de liberación arrastra consigo el *deber-ser* que motoriza a las víctimas y los/as oprimidos/as, a luchar contra todas aquellas prácticas e instituciones que niegan su humanidad. La praxis liberadora, exige acciones transformadoras por parte de la comunidad negada, obliga a avanzar en procesos de organización, articulación y lucha mancomunada con el objeto de avanzar en los caminos de la rehumanización. Las contribuciones de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, pueden ser relevantes para fortalecer los lazos comunitarios que otorguen fuerza a las acciones liberadoras y para visibilizar críticamente tácticas y estrategias factibles para las transformaciones.

Adscribir a la liberación como proyecto implica acoger la interpelación de actuar creativamente en la historia, nos impulsa a asumir las luchas para transformar la sociedad como una responsabilidad ineludible. Desde el paradigma liberador, si somos parte del bloque histórico de los/as dominados/as, debe-

mos ser responsables ética y políticamente de la negación de la humanidad del Otro/a, por tanto no podemos posicionarnos desde la indiferencia o el individualismo, debiendo actuar siempre co-solidariamente.

3. Erigir epistemologías-otras, pensamiento crítico y saberes-otros

El pensamiento crítico reafirma el rechazo marxiano al pensamiento contemplativo e instala la importancia de la praxis transformadora, de la actividad teórico-práctica de los procesos liberadores. Desde esta perspectiva no basta con analizar e intentar comprender la realidad socio-histórica, sino que urge comprometerse con transformarla. En coherencia, la construcción de proyectos político-pedagógicos desde el campo popular, debe contribuir a desvelar, desnaturalizar, des-fetichizar y denunciar la realidad injusta y dominante existente en la sociedad, pero a su vez, debe contribuir a visualizar y crear alternativas prácticas, reales y factibles para su superación.

Desarrollar pensamiento crítico con sujetos y comunidades subalternizadas, nos convoca a avanzar de la mano con la generación de insumos teórico-políticos para desenmascarar, desacralizar y visualizar las múltiples formas que adquiere la dominación, la explotación y la exclusión, tanto del capital, del patriarcado, de la racialización, del adulto-centrismo, etc., lo que implica poner todo el caudal argumentativo de las tradiciones críticas del pensamiento al servicio de los/as oprimidos/as. Desde esta perspectiva, necesitamos desarrollar un pensamiento autónomo, propio, ajeno a las necesidades de los centros de poder, un pensamiento que emerja desde nuestras condiciones económicas, políticas y culturales, desde nuestras condicionantes geo-históricas y geo-políticas, desde nuestros territorios de lucha y esperanza.

Para avanzar en esta dirección, debemos acoger la invitación de articularnos con el pensamiento y las epistemologías que emanan desde el Sur, con todas aquellas formas de conocer comprometidas contra la explotación, exclusión y dominación de los pueblos, con todos aquellos conocimientos y saberes-otros, presentes más allá de la modernidad/colonialidad, y emergentes desde las voces, subjetividades, experiencias y memorias silenciadas y subalternizadas. Se trata así de configurar un pensamiento complejo, no-contemplativo sino que de la praxis, denunciante y develador de las múltiples caretas del patrón de dominación actual, propositivo de nuevas relaciones sociales, revelador de alternativas y caminos posibles.

Asumir las epistemologías-otras, nos empuja a *hacernos cargo* de la búsqueda de conocimientos-otros y de nuevos criterios de validez de ese conocimiento, que permiten visibilizar y otorgar credibilidad a las prácticas cognitivas de los grupos, los pueblos y las clases que han sido excluidos y explotados por el capitalismo y el colonialismo. Las epistemologías-otras asumen que: 1. No puede existir justicia social y global sin recuperar y re-construir conocimientos marginalizados y de resistencia; 2. No puede realizarse la superación del capitalismo sin romper con las actuales formas del colonialismo y viceversa; y 3. Se deben desarrollar formas de conocimiento que intensifiquen la voluntad para impulsar procesos de transformación social.

A lo planteado, cabe agregar que la propuesta epistemológica configurada desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, intenta construir concepciones integrales sobre la realidad, acabando con dicotomías propias del pensamiento occidental moderno. "En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna)" (Mejía, 2013; p. 212). Desde nuestra perspectiva, sólo recuperando tradiciones integrales de vida, podremos avanzar hacia la construcción de formas sociales emancipatorias.

4. Prefigurar relaciones sociales liberadoras, utópicas y esperanzadoras

Un tercer horizonte para construir proyectos político-pedagógicos desde las organizaciones y movimientos populares radica en la importancia de crear experiencias militantes exploratorias, que permitan configurar desde el hoy los componentes característicos de la educación y la sociedad del mañana. Se trata así de ser capaces de prefigurar en nuestras luchas presentes las relaciones sociales que esperamos predominen en la sociedad otra y para lograrlo debemos re-tejer nuevas tramas de acciones, relaciones, instituciones y eticidades para la creación de comunidades nuevas, vivas, justas.

La propuesta de prefigurar experiencias pedagógicas otras, nos incita a asumir la intencionalidad política, transformadora y contra-hegemónica del campo pedagógico, nos emplaza a entender el campo pedagógico como terreno de disputa y nos impulsa a asumir la enorme responsabilidad ético-política de nuestras prácticas pedagógicas en la formación de subjetividades, intersubjetividades y nuevas comunidades. El desafío de dotar de un horizonte político-liberador nuestra praxis, nos empuja a asumir el compromiso de transformar el orden, dando cabida a lo nuevo, negando la negación y afirmando la afirmación de la vida y de la historia de los pueblos y las comunidades humanas.

Desde nuestra perspectiva, creemos relevante para los proyectos político-pedagógicos con pretensiones liberadoras, abrirse hacia el momento del todavía-no, es decir hacia el momento del futuro y la utopía. Tal como señala la Filosofía de la Liberación, el futuro y la utopía del orden hegemónico (que reside en la exterioridad, en los pueblos oprimidos), es el manantial de los procesos de liberación. La tradición crítica de las pedagogías latinoamericanas, siempre se ha configurado desde las utopías y las esperanzas, encontrándose abierta a lo nuevo, a lo creativo, a lo inédito-viable, al futuro más allá de lo vigente. Como hemos señalado, la dimensión utópica y esperanzadora es un impulso histórico, el hontanar de la praxis liberadora, la fuente que alimenta de vida a los sujetos y comunidades que trabajan por transformar la realidad.

Prefigurar relaciones sociales liberadoras, utópicas y esperanzadoras, aviva a potenciar todas las esferas de creatividad del ser humano, a reivindicar en la praxis la dignidad de los/as trabajadores/as, de los niños/as, de la juventud, de las mujeres, de las comunidades excluidas, construyendo formas originales de solidaridad, autogestión, cooperación, apoyo mutuo, autonomía, auto-determinación y así un largo etcétera.

5. Sembrar procesos de concienciación integral

Otro horizonte relevante para el desarrollo de proyectos político-pedagógicos liberadores, dice relación con el impulso de procesos de concienciación integral con los sujetos y las comunidades. Como bien señalan los planteamientos freirianos y dusselianos, recogidos de manera permanente en el texto, dichos procesos deben ser capaces de emerger desde las experiencias

problemáticas de los sujetos y sus comunidades, para luego ser tematizados, analizados y problematizados con la ayuda de conocimientos científicos y saberes populares racionales, críticos, complejos, etc. y finalmente ser insumos que motoricen las transformaciones existenciales e históricas de los pueblos.

Para iniciar el trabajo político-pedagógico de concienciación integral, es decir aquel que brota desde las problemáticas y experiencias de los sujetos y las comunidades, sólo por nombrar una rica experiencia crítica Latinoamericana, nos resulta bastante sugerente el trabajo realizado, desde el campo sociológico, por el colombiano Orlando Fals Borda (2013) quien trabajando con obreros, campesinos e indígenas, mediante el método de Investigación-Acción Participativa y Militante, generó relevantes *técnicas de incentivación* y *recuperación crítica*, para relevar experiencias, conocimientos, saberes, concepciones y problemáticas desde los sujetos y las comunidades oprimidas.

Para fortalecer el segundo momento de los procesos de concienciación integral, creemos importante nutrirnos de epistemologías-otras que permitan analizar de manera crítica y superadora las causas de la opresión, la exclusión, la negación y la victimización de los sujetos y las comunidades. Por lo mismo, se requiere un trabajo articulado con conocimientos y saberes capaces de denunciar y proponer formas de superación del machismo, la falocracia, el patriarcado, el uxoricidio, la racialización, los estereotipos raciales, la xenofobia, el racismo, la cosificación y alienación del trabajo, la explotación, la precarización y flexibilización laboral, la formas de dependencia neocolonial de las regiones periféricas, el infanticidio, el adulto-centrismo, la destrucción planetaria, las problemáticas climáticas y ecológicas, en fin, de todas aquellas facetas de aniquilación, sometimiento y subalternización de las alteridades.

Finalmente, el tercer momento de los procesos de concienciación integral, implica promover formas alterativas y alternativas de relacionarnos en nuestras eroticidades y sexualidades, en nuestras relaciones interraciales e interculturales, en nuestras relaciones económico-productivas o de trabajo, en nuestras relaciones educativas intergeneracionales, en nuestras relaciones comerciales con otras naciones, en nuestras relaciones con el planeta Tierra, etc. Se trata así de visualizar y promover relaciones-sociales-otras, sustentadas en principios cooperativos, solidarios, humanitarios, justos, alegres, fraternos.

La promoción de estas nuevas formas de relacionarnos, organizarnos y conocernos en procesos de concienciación integral, apunta precisamente

a re-descubrirnos como sujetos históricos activos y transformadores, como sujetos y comunidades que podemos resistir, enfrentarnos y superar el orden hegemónico, construyendo proyectos concretos, históricos y existenciales de carácter pre-figurativo, contenedores en su seno de las semillas de la sociedad del mañana.

6. Desvelar las formas actuales del eurocentrismo y la dependencia

Crear proyectos político-pedagógicos que avancen en las luchas contra el eurocentrismo y la dependencia, implica asumir entre otros elementos, una política curricular que apunte a cuestionar los conocimientos hegemónicos, abstractos y des-localizados; a desnaturalizar el conocimiento científico que se presenta como único y universal; y a rechazar aquellas concepciones heleno-céntricas, eurocéntricas y occidentalistas, que terminan por concebir históricamente a Europa y Norteamérica como el centro y la culminación de la civilización humana.

Aún parados desde la negatividad, creemos que desde América Latina debemos continuar en la lucha contra aquellos mecanismos coloniales que subalternizan saberes, identidades y experiencias. En esta perspectiva, el dispositivo racial, sigue siendo un eje fundamental de clasificación de nuestras poblaciones. De hecho, los mecanismos de exclusión/inclusión predominantes en el sistema educativo hegemónico, tienen directa relación con los mecanismos de poder colonial existentes en nuestras sociedades. Por lo tanto, re-afirmando los planteamientos de Aníbal Quijano (1998 y 2000a), creemos que desde nuestra trinchera político-pedagógica, debemos seguir avanzando en la desnaturalización y denuncia de los vínculos estrechos existentes entre razas y clases sociales en América Latina.

Desaprender lo aprendido desde las lógicas del eurocentrismo, la dependencia y la racialización, no empuja a re-aprendernos como sujetos autónomos y dignos. Este re-aprendizaje requiere una perspectiva pedagógica y curricular que nos permita asignar importancia a lo situado geo-históricamente, lo local y lo territorializado. Debemos reivindicar, valorar y fortalecer lo propio, reconocer la creatividad del pensamiento situado; debemos rescatar saberes populares, economías solidarias y cooperativas, cosmovisiones ancestrales, tecnologías propias y ecológicas, formas de comunicación alternativa y

comunitaria; y debemos contribuir al fortalecimiento de nuestros saberes, cosmogonías, epistemes, formas de vivir, para así, recuperar nuestra historia negada y lograr re-apropiarnos de nuestra existencia.

7. Reconocer fundamentos materiales, formales y de factibilidad de la Ética de la Liberación

Los fundamentos materiales, formales y de factibilidad de la segunda Ética de la Liberación dusseliana, son pilares éticos robustos para sustentar proyectos político-pedagógicos desde las organizaciones y movimientos que emergen desde el campo popular.

El fundamento material de la Ética de la Liberación, instala el principio de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana comunitaria, lo que plantea que precisamente es la *vida-comunitaria* aquel eje que debe colmar de contenido las reflexiones, luchas y propuestas pedagógicas liberadoras. En este sentido, tenemos la responsabilidad de criticar todas aquellas acciones, relaciones, instituciones, etc. que atenten contra la vida humana, contra la vida-digna y el buen-vivir de las comunidades. Negar la aniquilación de la vida, el empobrecimiento, el sufrimiento y la opresión son posiciones ético-políticas irrenunciables para quienes adscribimos a paradigmas pedagógicos críticos. Pero además, tenemos que ser capaces, desde la creación de experiencias educativas exploratorias de construir espacios donde podamos materializar algunos componentes del buen-vivir y/o la vida-digna.

El aspecto formal de la Ética de la Liberación dusseliana, establece las importantes reflexiones sobre la participación simétrica en la toma de decisiones y la importancia de construir consenso crítico-comunitario, desde los/as oprimidos/as, que sea capaz de cuestionar las *verdades* del sistema hegemónico y crear de manera propositiva formas alternativas de democracia comunitaria (Dussel, 1998a). Dichos planteamientos interpelan permanentemente a los proyectos político-pedagógicos construidos desde abajo, con respecto a la importancia de la construcción de espacios democráticos, donde predomine la participación simétrica, la praxis dialógica y el consenso crítico en los/as integrantes de una comunidad. Sin estos componentes formales, difícilmente podemos avanzar en proyectos político-pedagógicos con sentido popular, crítico y liberador.

Finalmente, el fundamento ético de la factibilidad, instala el problema de *lo posible* en términos técnicos, económicos, políticos y éticos. Es de vital relevancia para las organizaciones y movimientos sociales, trabajar en proyectos pedagógicos que reconozcan las condiciones materiales de posibilidad para su producción y reproducción, de lo contrario las *experiencias educativas exploratorias* corren el riesgo permanente de desaparecer o de vivir en la precariedad. Preocuparse de los criterios de factibilidad de los proyectos político-pedagógicos liberadores, instala la importancia de que las experiencias permitan satisfacer las necesidades de vida de los sujetos y las comunidades.

8. Reconfigurar los límites de *lo escolar*: Desde, contra y más allá de la escuela

Un último horizonte que podemos mencionar para la construcción de proyectos político-pedagógicos liberadores, dice relación con los límites de esa *máquina de educar* llamada escuela. Como señalamos en varios pasajes del libro, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, no se limitan al espacio escolar o a las instituciones formales de educación, sino que también se construyen en prácticas cotidianas de organizaciones sociales, en espacios de autoformación de colectivos, en actividades culturales barriales, en los métodos de lucha de las comunidades oprimidas, en asambleas territoriales, etc. A partir de lo señalado, nos parece pertinente abordar el problema de la relación entre proyectos político-pedagógicos desde el campo popular y el espacio escolar elaborando una analogía tomada de algunos politólogos e historiadores argentinos[58] sobre la relación entre el Estado y los movimientos sociales. Se trata así de pensar proyectos *desde* la escuela, *contra* la escuela y *más allá* de la escuela.

Para las organizaciones populares, construir proyectos político-pedagógicos *desde* la escuela, puede implicar un trabajo en dos dimensiones: por un lado, disputando los sentidos de la escuela pública desde las grietas y contradicciones que la atraviesan, tensionando sus prácticas y relaciones sociales, sus propuestas curriculares, didácticas y evaluativas, su estructura

58 Remitimos a planteamientos de Thwaites Rey, Mabel (2004 y 2005) y de Mazzeo, Miguel (2004 y 2007).

orgánica y participativa, potenciando resistencias como lo vienen haciendo los/as secundarios/as y profesores/as chilenos desde las coyunturas del 2001, 2006 y 2011[59]. Y por otro lado, creando escuelas propias, libres y populares desde el propio movimiento, coherentes con las necesidades de producción, fortalecimiento y reproducción del movimiento, como lo vienen realizando organizaciones como el MST en Brasil, los Bachilleratos Populares en Argentina o los/as zapatistas en Chiapas[60].

Por su parte, construir proyectos político-pedagógicos *contra* la escuela, implica problematizar la fetichización de la escuela moderna y reconocer la existencia de multiplicidad de espacios socio-educativos. Desde esta perspectiva, debemos continuar las acusaciones contra el carácter reproductor, competitivo, disciplinario, domesticador, discriminador, individualista y alienante de la escuela-fetiche, planteadas por toda la tradición crítica del pensamiento pedagógico, y además, debemos demostrar que la cultura y el saber no pueden ser reducidos a lo *escolarmente legitimado*, valorando otros espacios educativos y otras formas de educación, ajenas y distintas a la escuela formal.

Finalmente, avanzar desde organizaciones y movimientos populares en proyectos político-pedagógicos *más allá* de la escuela, implica retomar planteamientos elaborados desde la sociología de los movimientos sociales en América Latina y desde la historia social en Chile, que afirman que al interior del movimiento popular, en sus formas internas de organización, de toma de decisiones, de auto-formación, en la creación de formas originales de protesta y lucha, residen un conjunto de acciones, relaciones, espacios e incluso instituciones, que educan a los sujetos y comunidades de otra manera. Planteado en términos sintéticos, se trata de entender que nuestros proyectos pedagógicos desbordan las escuelas y que el movimiento popular en su conjunto, es un gran espacio educativo transformador y liberador.

59 Para profundizar en el tema remitimos particularmente a los textos elaborados por el Observatorio de Políticas Educativas de Chile, OPECH (2010), por el Colectivo Diatriba, OPECH y Centro Alerta (2011), por OPECH y Centro Alerta (2012) y por el Colectivo Diatriba (2011, 2012).
60 Recomendamos la revisión de Colectivo Diatriba (2013). Revista Diatriba. Por una pedagogía Militante. N°3. Edición experiencial. Editorial Quimantú. Santiago de Chile.

Epílogo

"LADRAN, SANCHO, LUEGO CABALGAMOS"

Esta cita que se atribuye al Quijote de la Mancha, viene como anillo al dedo para decir unas palabras finales ante el grato encuentro con este libro y el agradecimiento a Fabián por permitirme cerrar lo que ha introducido el reconocido pensador crítico y educador chileno Rolando Pinto. Con estas palabras busco no solo desearle éxito a un interesante texto, sino al esfuerzo de un ser humano que hace el ejercicio de volver su vida de compromiso y lucha por mundos justos, conceptualizaciones escritas para dejar constancia de lo vivido y abrirse al diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural tan propia de la propuesta pedagógica de la educación popular.

La sorpresa de este libro y por lo tanto su novedad es que inicia una conversación poco frecuente sur-sur desde esas expresiones de la constitución en nuestra latitud de un pensamiento crítico. Este esfuerzo enlaza y entreteje las relaciones entre la filosofía de la liberación y la educación popular con una mirada amplia de pedagogías críticas. Su fortaleza está en abrir puertas para que esas escrituras desde la marcha y en el camino dialoguen, se complementen, se confronten y sigan construyendo proyecto común de unos pensamientos, que su fortaleza está en la necesidad de ser fundamentados, soportados, conceptual y prácticamente para que entrelazados inicien la marcha por hacer un ejercicio de complementariedad.

Este texto tiene la magia de intentar enlazar la teoría y la práctica en un ejercicio práxico de un pensamiento que se ha hecho vida en medio de las angustias cotidianas y las luchas por transformar el mundo. Desde ese sueño están entretejidas estas palabras. En este sentido, los que tenemos una cierta tradición y somos citados en este libro damos la bienvenida a Fabián a este

conjunto de *escritores descalzos* que funciona como una rebelde y subversiva cofradía de amigos/as y compañeros/as.

Es un texto paradójico en tiempos de cambio de época y modificación de mapas conceptuales y metodológicos en los cuales se hace necesario reinventar teorías, prácticas, interacciones, mediaciones y desde luego, las propuestas de izquierdas. Su paradoja no está en volver a los clásicos y a la tradición para explicar y proponer nuevos rumbos, sino en la manera como le aporta a construir sistematicidad y rigor a un pensamiento que ha tenido como característica principal una constitución a manera de piezas de un rompecabezas que siempre produce bordes no lineales. De hecho, el esfuerzo de este texto es precisamente ayudar a armar el rompecabezas sin cerrar nada ni proponer mundos unificados.

Los planteamientos que se van desplegando a lo largo del texto, buscan construir esa sistematicidad de lo a-sistemático, que a manera de un río busca hacer coincidir para su comprensión en un caudal esas múltiples ramificaciones. Por ello, en la lectura de este texto se van detectando los hilos que permiten mostrar esa construcción de la educación popular como una tradición histórica, conceptual, epistemológica, pedagógica y organizativa. Desde aquí, el texto permite dotarnos de elementos filosóficos y cognoscitivos para darle, desde la visión dusseliana, conceptualización y fundamentación a los sentidos éticos y humanos que se construyen, haciendo visible y urgente la cimentación de puentes entre esos diferentes pensamientos desarrollados en estas latitudes, para hacer más robusta y vigorosa esa conceptualización de una propuesta que construye justicia y solidaridad desde la educación y la pedagogía.

Por las razones anteriores, el autor se la juega por plantearnos la educación popular y las pedagogías críticas de nuestros contextos como componente de un campo configurado, en el horizonte de Bourdieu, como lugar de organización y conocimiento que disputa poder a través de su quehacer. Con ello, vuelven a emerger en ese intento esas formas que no se acomodan en la lógica clásica y no lineales de la educación popular y que al interior del campo se ubica en los bordes y en lo que pudiésemos denominar la contra-hegemonía epistemológica en lo educativo.

En ese sentido, busca visibilizar esas otras maneras del saber y el conocimiento, diferentes al camino que ha tomado en este tiempo el capitalismo al

convertir a la ciencia en fuerza productiva y hacer de todas las educaciones subsidiarias de la economía y la competitividad, construyendo una cooptación y monopolio de la autoridad científica y de la distribución de ella en los sistemas nacionales e internacionales de ciencia, tecnología e innovación que habrán de ser enfrentados por los francotiradores del campo que constituye Fabián en este libro.

Las reflexiones del autor sobre el campo pedagógico, reconoce su constitución a partir de múltiples relatos e infinidad de prácticas, los cuales se mueven en los sentidos y búsquedas por alejar los bordes, por darle cabida a los de a pie, lo que hace necesario trabajar por *des-expertizar* el campo. Con estos planteamientos, se coloca una bella, buena y rigurosa tarea para seguir construyendo desde la tradición educativa y pedagógica desarrollada en las latitudes del mundo latinoamericano, africano y oriental.

Pudiéramos hablar del caso más emblemático y es el del autor trabajado de este texto, Paulo Freire en Brasil. Según cuentan personas bien cercanas, tuvo que elaborar su teoría, la cual hoy es reconocida mundialmente en medio del ataque de dos flancos del campo: de un lado, los educadores marxistas, quienes lo acusaban de populista y utopista, y de los intelectuales del campo de la educación que no le reconocían rigor por no tener la titulación académica en él. Esto llevó a que en algunos casos fuera vetada su vinculación a las universidades por no poseer el rigor que dan los títulos. Como homenaje a Paulo y siguiendo esa tradición, pudiésemos afirmar que en este campo existe una comunidad pedagógica herética que solicita a través de este texto ser aceptada en él pero sin renunciar a la herejía.

La rebeldía que promueve el texto es una bella e insinuante manera de decir que existe un campo en lo político-pedagógico que renuncia y disputa integrarse a lo político-pedagógico de los banqueros y los organismos multilaterales que han enfermado a la educación de macroeconomía y de recetas para aliviarla de mercado. Por ello es importante y se hace indispensable constituir una comunidad herética de la pedagogía y la educación al interior de ese campo. Este texto es una cuota inicial para esa tarea.

Concordamos con el autor cuando se posiciona desde el sur, entendido más allá de lo geográfico, es decir como un proyecto que reconoce el dolor y la miseria producida por un sistema que se niega a construir sociedades humanamente diferentes, culturalmente diversas y socialmente igualitarias.

De hecho, el texto que comentamos, convoca a una cofradía y aquelarre de varios pensadores del norte, pero posicionados humana y éticamente desde el sur, siendo el más representativo Carlos Marx. Lo interesante del escrito es que convoca a hacerlo presente y ampliar su comprensión, ya replanteada por Mariátegui y por las nuevas realidades de las pedagogías emergentes que se muestran en este libro, invitándonos a la recuperación del análisis marxista para desde allí actualizar y darle lugar a nuevas explicaciones del capital, las resistencias y la emancipación que también se ven obligados a rehacer muchos de sus caminos.

A su vez, este texto teje como una urdimbre esas nuevas formas cómo hoy se hace y se construye comunidad, lo que el autor hace visible al convocar a autores, movimientos, procesos sociales, impugnaciones, develando que esa comunidad es más amplia que la que nos proponen en estos tiempos como sólo de aprendizaje. Nos proponen acá una comunidad de prácticas, aprendizajes, saberes, conocimientos, luchas, innovaciones, transformaciones y emancipaciones, y nos muestra cómo ello hoy se hace en el día a día y en los múltiples ámbitos de actuación de quienes hacen de ella una propuesta ético-política-pedagógica para todos los que pretendan educar haciendo real sociedades más justas y humanas.

El hecho de que este texto venga de un país como Chile para iluminar el pensamiento crítico latinoamericano y mundial tiene bastante importancia. Este país ha sido a nivel internacional un laboratorio privilegiado en dictadura y democracia de los organismos multilaterales para experimentar las políticas neoliberales que pretenden diseminar por el mundo. Pero de igual manera y por esas razones ha surgido el germen de las resistencias más interesantes en educación a nivel internacional. Basta recordar el movimiento de los pingüinos, que mostró *la fragilidad de las políticas bancomundialistas*; luego el movimiento universitario de 2011, que hizo evidente a la sociedad cómo una educación se había convertido en mercancía. Y en estos últimos años, la creación del reciente movimiento por una nueva educación y un nuevo lugar del maestro y la maestra en la sociedad que ha dado lecciones de cómo construir lo público y ha hecho evidente la necesidad de recomponer las organizaciones y movimientos sociales. En este sentido, este texto está contextualizado en esos movimientos como fuerza subterránea y no dicha en cuanto el autor ha sido actor directo de ellos.

“Ladran, Sancho, luego cabalgamos” porque también en el resto del continente se tejen nuevas dinámicas que van dando forma a que este pensamiento de la pedagogía crítica y las teorías alternativas se vuelvan no solo fuerza social sino ante todo propuesta por construir lo propio y darle sentido a las luchas de este tiempo. Allí están las propuestas del sumaq kawsay y el sumaq kamaña, buen vivir, vivir bien, que desde los pueblos originarios vienen proponiéndonos otra mirada del desarrollo con una mirada integral del mundo.

Desde otras latitudes y desde los bordes del continente las luchas campesinas vienen proponiendo salir de la idea homogeneizadora de lo rural y nos proponen una educación del campo que dé forma a los ecosistemas de la vida y la producción para hacer posible otra manera de habitar el mundo. De igual manera, la disputa con la propuesta del conocimiento positivista ha venido reivindicando la práctica como un lugar de producción de saber y conocimiento y en esos intersticios ha emergido la sistematización como una forma de investigarlas, permitiendo su realización a quienes antes les había sido negada.

Pudiésemos mencionar muchas otras que nos retan a hacer nuevas construcciones como las que Fabián nos ha propuesto en este libro y que a lo largo y ancho de nuestra geografía emergen para mostrarnos que las palabras iniciadas en este texto deben seguir siendo escritas por múltiples actores en múltiples lugares para seguir haciendo posible estos sueños compartidos.

Para cerrar, no puedo dejar de citar y señalar con fuerza uno de esos lugares de reelaboración más fecundos y paradójicos y que en estos tiempos recarga fuerzas con una nueva intensidad y toma forma como derivación de la teología de la liberación con especificidades como teologías originarias, alternativas, integrales. De ellos, un texto para seguir cruzando pensamientos del sur que pudiésemos decir que es parte fundamental de la propuesta que nos hermana frente a quienes construyen en cualquier lugar del mundo, indignación ante la dominación, y se yergue para construir sociedades justas y emancipadas:

“No es lícito encerrarnos en la ‘sociedad del bienestar’ ignorando esa otra ‘sociedad del malestar’ en la que millones de seres humanos nacen para extinguirse a los cinco o seis años de una vida que solo ha sido muerte. No es lícito instalarnos en la seguridad olvidando a quienes viven una vida insegura y amenazada. Desde su tragedia hemos de aprender a mirarnos a nosotros

mismos como seres ridículos, que vivimos en la abundancia, curvados en la autocompasión.

Este olvido del sufrimiento en el mundo se alimenta de una secreta ilusión de inocencia que se ha ido propagando en las sociedades modernas del bienestar, una ilusión que nos permite huir de nuestra responsabilidad, dejando que el mundo siga su marcha, dirigido por una especie de fuerza anónima sin sujeto humano. Pensamos ingenuamente que el tiempo se encargará de resolver la sinrazón de la historia humana… dejaremos el mundo globalizado en manos de un sistema ciego, anónimo e irresponsable que seguirá deshumanizándonos a todos"[61].

Con ellos tejemos hilos y recordamos que la dedicatoria de Freire en la pedagogía del oprimido sigue siendo un elemento fundamental de esta marcha por construir otros mundos:

"A los desarrapados del mundo
Y a quienes
Descubriéndose en ellos
Con ellos sufren
Y con ellos luchan"

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional

61 Pagola, J.A. (2013). *Jesús y el dinero, una lectura profética de la crisis*. pp. 49-50. Bogotá, Colombia: PCC Editorial.

Bibliografía referenciada

Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata.

Aguirre Rojas, C. (2015). *Mandar obedeciendo: Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Santiago: Quimantú.

Almada, M. (2013). *Paraguay. Educación y dependencia*. Santiago: Quimantú.

Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B.; Zurbriggen, R. (2007). "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural". En Pañuelos en Rebeldía. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo y América Libre.

Althusser, L. (2004). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En *La revolución teórica de Marx*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Álvarez, A. (2008). "La educación popular y la memoria activa del saber pedagógico". En *Revista Novedades Educativas*, N°209. Buenos Aires, pp. 22-28.

Amawtay Wasi, Universidad Intercultural (2012). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: UIAW.

Antunes, R. (2003). *¿Adios al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central de mundo del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

— (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y a negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora*. Buenos Aires: Paidós.

— (2000). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Araujo, A. (coord.) (2004). *La pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Grao.

Arnaus, R. (1999). "Un sentido original de lo femenino". En Weiner, G.. *Los feminismos en educación*. Sevilla: Mcep.

Aveiro, M. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético-político de educación popular (Mendoza, 1973)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1997). *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bellanova, B. (2001). "Educación-utopía en Paulo Freire. El verdadero realismo del devenir humano". En Gadotti, M. y Torres, C. A. (comp.) (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bellido Aguilera, R. (2013). *El oro nuevo: José Martí en la Educación Popular*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

Belucci, M. y Rapisardi, F. (1999). "Identidad. Diversidad y desigualdad en las luchas políticas del presente". En *Revista Nueva Sociedad* Nº162. Buenos Aires, pp. 40-53.

Berffusón, R.; Revilla, J. y Carrillo, C. (2010). "Aportes feministas a la educación". En *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 15, N°2. Universidad Veracruzana de México, pp. 357-376.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montressor.

— (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

— (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Brandani, A. (2008). *Filosofía de la Liberación: Sus (nuevos) caminos. Historia-presente: propuestas de vida. Dos líneas: Rodolfo Kusch y Enrique Dussel*. Tesis de Licenciatura en Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

Cabaluz, F. y Ojeda, P. (2010): "Colonialidad del Poder y Geopolítica del Conocimiento. Reflexiones para re-pensar las Pedagogías Críticas". En *Revista Diálogos Educativos*, Año 10, Nº19, pp. 148-61. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. En línea: http://issuu.com/umce/docs/revista_dialogos_educativos_2010_n19?e=2561714/3411090

— (2011a): "Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas". En *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol.37, Nº2, pp. 363- 377, Universidad Austral de Chile. En línea: http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art22.pdf

— (2011b): "La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina". En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* Nº10. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pp. 35-50.

— (2011c): "Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum. Notas para reflexionar sobre los usos pedagógicos de los archivos de memoria". En *Aletheia* Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FAHCE, Vol. 2, Nº3, Universidad Nacional de La Plata. En línea: www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/

numero-3/politicidad-accion-dialogica-y-luchas-por-el-curriculum.-notas-para-reflexionar-sobre-los-usos-pedagogicos-de-los-archivos-de-memoria

— (2012). "Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica". En *Revista Actuel Marx / Intervenciones* Nº13. pp. 215-235.

Cabaluz, F. (2012). "Filosofía de la Liberación y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Entrevista a Enrique Dussel". En *Cuadernos del Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano*, Nº21, Universidad de Playa Ancha. En línea: www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/Texto-9_Fabi%C3%A1n-Cabaluz.pdf

— (2014). *Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Una aproximación teórico-política a la obra de Enrique Dussel*. Tesis para optar al grado de Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

— (2015). "Trabajo Vivo y Comunidad de Vida. Contribuciones conceptuales de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas y la Educación más allá del Capital". En *Revista Actuel Marx / Intervenciones* N°18, pp. 231-254.

Caldart, R. S. (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Sao Paulo: Expressâo Popular.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (coord.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. México DF: FCE.

Cobo, R. (2011). "¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal". En *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 25, N°2. Universidad de Zaragoza. pp. 63-72.

Colectivo Diatriba, OPECH y Centro Alerta (2011). *Trazas de utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante el 2011*. Santiago: Quimantú.

Colectivo Diatriba (2011). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*, N°1. Santiago: Quimantú.

— (2012). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*, N°2. Santiago: Quimantú.

— (2013). *Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante*, N°3. Santiago: Quimantú.

Colectivo Situaciones (2006). "Notas sobre la noción de 'comunidad'". En Zibechi, Raúl (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Aires: Tinta y Limón.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

— (2007). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía .

— (20 11). "Algo nos pasa hoy con el conocimiento: Pedagogía ¿Dónde habitas?". En Hillert, F.; Graziano, N.; Ameijeiras, M. (comp.) (2011). *La mirada pedagógica*

para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Díaz, C. (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades". En *Revista Tabula Rasa* Nº13. Bogotá, pp. 217-233.

Díaz Novoa, G. (2001). *Enrique Dussel en la Filosofía Latinoamericana y frente a la filosofía eurocéntrica*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid, España.

Dussel, E. (1973a). *Para una ética de la liberación Latinoamericana, I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (1973b). *Para una ética de la liberación Latinoamericana, II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, E. y Guillot, D. (1975). *Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Buenos Aires: Bonum.

Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética Latinoamericana. De la erótica a la pedagógica de la liberación*. México, DF: Edicol.

— (1979). *Filosofía Ética Latinoamericana IV. La política Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

— (1980). *Filosofía Ética Latinoamericana V. Arqueológica Latinoamericana. Una filosofía de la religión Antifetichista*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

— (1983). *Praxis Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

— (1984). "Estudio preliminar al 'Cuaderno tecnológico-histórico'". En Marx, K. *Cuaderno tecnológico-histórico (Extractos de la lectura B 56, Londres 1851)*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

— (1988). *Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los Manuscritos del 61-63*. México DF: Siglo XXI.

— (1990). El *último Marx (1863-1882) y la Liberación Latinoamericana*. México DF: Siglo XXI.

Dussel, E.; Apel, K. O.; Fornet-Betancourt, R. (1992). *Fundamentación de la Ética y Filosofía de la Liberación*. México, DF: Siglo XXI.

Dussel, E. (1993a). *Las metáforas teológicas de Marx*. Navarra: Verbo Divino.

— (1993b). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*. México: Universidad de Guadalajara.

— (1994). *Historia de la Filosofía y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

— (1998a). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

— (1998b). *Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

— (1999a). "Auto-percepción intelectual de un proceso histórico". En *Revista Anthropos*, Nº180. Barcelona, pp. 13-36.

— (1999b). *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Puebla: Universidad Iberoamericana.

— (2001). "Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)". En Mignolo, W. (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Dussel, E. y Apel, K-O. (2004). *Ética del Discurso y Ética de la Liberación*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

— (2007b). "El programa científico de investigación de Carlos Marx (Ciencia social funcional y crítica)". En VV.AA. (2007). *Cuadernos de Herramienta*. Debate: Marxismo y epistemología. Buenos Aires: Herramienta.

Dussel, E.; Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.) (2008). *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, Del Caribe y Latino (1300-2000)*. México DF: Siglo XXI.

Dussel, E. (2010). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México DF: Siglo XXI.

— (2011). *Filosofía de la Liberación*. México DF: FCE.

Escobar, A. (2003). "Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano". En *Tabula Rasa*, Nº1. Bogotá, pp. 51-86.

Escobar Guerrero, M. (2012). *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México DF: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El Colectivo.

Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández Mouján, I. (2009). "El rastro fanoniano en el concepto de liberación freiriano". En *Revista Pilquen* Nº6. Universidad Nacional de Río Negro, pp. 2-9.

— (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Universidad Nacional de Río Negro.

Flecha, R. (1997). "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.

Florián Cata, O. (2003). "Filosofía de la Liberación y marxismo en la obra de Enrique Dussel". En *Revista Electrónica Cuba Siglo XXI*. En línea: www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/florian_10abr03.pdf

Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación del marxismo*. México DF: Plaza y Valdés.

Freire, Paulo (1969). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA).

— (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

— (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI.

— (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

— (2002). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.

— (2007). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México DF: Siglo XXI.

— (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gadotti, M. y Torres, C. A. (comp.) (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (2003b). "Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad". En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* Nº2. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pp. 61-76.

Gentili, P. (coord.) (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México DF: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México DF: Siglo XXI.

Gore, J. (1992). "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista". En *Revista de Educación* Nº 297. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 155-178. En línea: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2970800485.pdf?documentId=0901e72b813664ea

— (1996). *Controversias entre las pedagogías: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.

Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Buena Visión.

— (1981). *La alternativa pedagógica. Barcelona*: Fontamara.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Guelman, A. (2011). "Pedagogía y movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas". En Hillert, F.; Graziano, N.; Ameijeiras, M.

(comp.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: FFyL, UBA.

Hall, S. (1984). "Notas sobre la desconstrucción de 'lo popular'". En Samuel, R. (ed.) (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.

Hillert, F. (2008). "El giro copernicano pedagógico de Freire". En *Revista Novedades Educativas*, N°209: Paulo Freire y la pedagogía. Buenos Aires.

Hillert, F.; Graziano, N.; Ameijeiras, M. (comp.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: FFyL, UBA.

Imen, P. (2012). *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*. Buenos Aires: Espacio.

Infranca, A. (2000). *El Otro Occidente*. Buenos Aires: Antídoto.

Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur.

— (2006b). *Obras reunidas. Volumen 1*. México DF: FCE.

Korol, C. (2007). "La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles". En Pañuelos en Rebeldía. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo y América Libre.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

— (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana.* Buenos Aires: Castañeda.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

Lander, E. (2000). *Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Lastra, A. (2008). "Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones". En *Revista Tabula Rasa*, Nº 9, julio-diciembre, pp. 285-310. En línea: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600914

Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo Editor.

Löwy, M. (2007). *El marxismo en América Latina. Antología desde 1909 hasta nuestros días*. Santiago: Lom.

— (2009). "Eco-socialismo y planificación democrática". En *Revista Actuel Marx/ Intervenciones* Nº7, pp. 163-181. Santiago: Lom.

Manacorda, M. (1995). *La alternativa pedagógica*. Buenos Aires: Fontamara.

Marquínez, G. (1999). "Metafísica y Filosofía de la Liberación". En *Revista Anthropos*. Nº180, pp. 71-74. Barcelona..

Mazzeo, M. (2004). *¿Qué [no] hacer? Apuntes para una crítica de los regímenes emancipatorios*. Buenos Aires: Antropofagia, Santiago: Quimantú (2015).

— (2007). *El sueño de una cosa (Introducción al poder popular)*. Buenos Aires: El Colectivo.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.

— (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.

Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago: Quimantú.

Mendieta, E. (2001). "Política en la era de la globalización: Crítica de la razón política de Enrique Dussel". En Ingram, D. (coord.). *Blakwell Readings in Continental Philosophy*. Blakwell Publisher, USA.

Mézáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.

Mignolo, W. (1995). "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". En *Revista chilena de literatura*, N°47, Noviembre. Santiago. pp. 91-114.

— (2000). "Diferencia colonial y razón postoccidental". En Castro-Gomez, S. (ed.) *La restructuración de las ciencias sociales en América Latina*. pp. 3-28. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. En línea: http://www.javeriana.edu.co/tienda/ Pp. 3-28.

— (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Edciones del Signo.

— (2004). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos". En línea: www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html

— (2005). "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial". Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Coimbra. En línea: www.tristestopicos.org

— (2006). "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Mato, D. (coord.). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, pp. 201-212. Caracas: CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

— (2008). "Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial". En *Revista Tabula Rasa*, Nº9, julio-diciembre, pp. 39-60. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En línea: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600904

Moreno Villa, M. (1999). "Husserl, Heidegger, Levinas y la Filosofía de la Liberación". En *Revista Anthropos*, Nº180, pp. 47-58. Barcelona..

Nassif, R. (1984). *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nervi, M. L. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Universitaria.

Nun, J. (1986). "Gramsci y el sentido común". En *Punto de vista*, Año IX, Nº27. Buenos Aires.

OPECH (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: Quimantú.

OPECH y Centro Alerta (2012). *2011. Aportes para interpretar una década de lucha por la autoeducación*. Santiago: Quimantú.

Olivares, C. (2015). *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953-1973)*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico. Santiago: UMCE.

Ouviña, H. (2011). "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura". En Hillert, F.; Ouviña, H.; Rigal, L. y Suarez, D. *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

— (2012). *Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Cuadernos de Educación Popular. Movimiento Popular La Dignidad.

Peñuela, D. (2009). "Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política". En *Revista Pedagogía y Saberes* Nº30, pp. 39-46. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación.

Pérez Bustos, T. (2010). "Aportes feministas a la Educación Popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología". En *Revista Educacao e Pesquisa*. Vol 36, N°1. pp. 243-260. Sao Paulo.

Pérez Villacampa, G. (1985). "Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel: Apuntes sobre un diario íntimo". En línea: www.ifil.org/Biblioteca/VILLACAM.TXT

Petruccelli, A. (2007). "¿Ciencias sociales críticas? Notas en torno a un artículo de Dussel ¿Un nuevo criterio epistemológico de demarcación?". En VV.AA (2007). *Cuadernos de Herramienta*. Debate: Marxismo y epistemología. Buenos Aires: Herramienta.

Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pinto, R. (2007). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

— (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

— (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.

Puiggros, A. y Lozano, C. (1995). *Historia de la educación iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, A. y Gómez, M. (coord.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

Quijano, A. (1998). "Un fantasma recorre el mundo". En *Revista del Instituto de Estudios Avanzados*, N°34. Universidad de Sao Paulo.

— (2000a). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (ed.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

— (2000b). "El fantasma del desarrollo en América Latina". En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, N°2. Mayo-Agosto.

— (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (s/f). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO. Bogotá: Siglo del Hombre.

Rebellato, J. L. (2008). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta y Limón.

Rodríguez, L. (1997). "Pedagogía de la liberación y educación de adultos". En *Dictaduras y utopía en la historia reciente argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

— (2013). *Clase Introducción*. En: "Alternativas Pedagógicas y prospectivas educativas en América Latina". *Red de Seminarios Virtuales*. Buenos Aires: CLACSO.

Romero, E. (2007). "Solidaridad como parcialidad en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel". En Figueroa, M. y Michelin, D. (comps.). *Filosofía y Solidaridad*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Rozemblatt, P. (1999). *El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*. Buenos Aires: Piette, Serie Seminarios Intensivos de Investigación.

Ruz, J. (1996). *La pedagogía como ciencia crítica*. Santiago: Universidad Educares.

Santos, B.S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación*. Buenos Aires: CLACSO.

— (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México. DF: Siglo XXI y CLACSO.

— (coord.) (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México DF: FCE.

Saviani, D. (1991). "El pensamiento de izquierda y la educación en la República brasileña". En *Educación: Temas de actualidad*. Buenos Aires: Coquema.

Scannone, J. C. (2003). "Actualidad y futuro de la Filosofía de la Liberación". En *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, Año V, Nº1-2. Río Cuarto, Argentina.

Sverdlick, I. y Costos, P. (2008). "Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina". En Gentili, P. y Sverdlick, I. *Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Tadeu da Silva, T. (1993). "Sociología de la educación y pedagogía crítica en tiempos pos-modernos". En *Teoría educacional crítica en tiempos pos-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

— (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.

Tedesco, J. (1983). "Critica al reproductivismo educativo". En *Cuadernos Políticos*, Nº7, pp. 56-69. México DF: Era.

Telleri, F. (2001). "El significado de la liberación en la práctica". En Gadotti, M. y Torres, C.A. (comp.) (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

— (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Thompson, E.P. (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Barcelona: Crítica.

Torres Carrillo, A. (2014). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: El Búho/CINDE.

Torres, R.M. (1988). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Turner Martí, L. (2007). *El pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. La Habana: Capitán San Luis.

Vasconi, T. (1967). "Educación y cambio social". En *Cuadernos del Centro de Estudios Socio-económicos*, Nº8. Santiago: Universidad de Chile.

Viezzer, M. (2001). "Paulo Freire y las relaciones sociales de género". En Gadotti, M. y Torres, C.A. *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México DF: Siglo XXI.

Vuola, E. (2001). *La ética sexual y los límites de la praxis. Conversaciones críticas entre la teología feminista y la teología de la liberación*. Quito: Abya Yala.

VV.AA. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Walsh, C. (2002). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo". En *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

— (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, Nº48, pp. 25-35. Medellín: Universidad de Antioquía.

— (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir". En Vera, C. (ed.) (2009). *Educaçao intercultural hoje en América Latina: concepçoes, tensoes e propostas*. Río de Janeiro: PUC Educación on-line.

— (2009b). "Fanon y la pedagogía decolonial". En *Revista digital Nueva América*. Nº 122. Río de Janeiro. En línea: www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_opiniao.asp

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

Zibechi, R. (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Aires: Tinta y Limón.

— (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago: Quimantú.

Índice

Desarrollar pensamiento pedagógico crítico, implica avanzar de la mano con la generación de insumos teórico-políticos para desenmascarar, desacralizar y visualizar las múltiples formas que adquiere la dominación, la explotación y la exclusión, tanto del capital, del patriarcado, de la racialización, del adulto-centrismo, etc., lo que implica poner todo el caudal argumentativo de las tradiciones críticas del pensamiento al servicio de los/as oprimidos/as. Desde esta perspectiva, necesitamos desarrollar un pensamiento pedagógico autónomo, propio, ajeno a las necesidades de los centros de poder, un pensamiento que emerja desde nuestras condiciones económicas, políticas y culturales, desde nuestras condicionantes geo-históricas y geo-políticas, desde nuestros territorios de lucha y esperanza.

Para avanzar en esta dirección, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas debemos acoger la invitación de articularnos con el pensamiento y las epistemologías que emanan desde el Sur, con todas aquellas formas de conocer comprometidas contra la dominación de los pueblos y las comunidades, con todos aquellos conocimientos y saberes-otros, presentes más allá de la modernidad/colonialidad, y emergentes desde las voces, subjetividades, experiencias y memorias silenciadas y subalternizadas. Se trata así de configurar un pensamiento pedagógico complejo, no-contemplativo sino que de la praxis, denunciante y desvelador de las múltiples caretas del patrón de dominación actual, propositivo de nuevas relaciones sociales, revelador de alternativas y caminos posibles.





Escuela Pública Comunitaria

